

ÍNDICE

ARTIGOS

- Pesquisa e publicação: Os fatores motivacionais dos docentes de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil. 5
Marilda E. Novaes Lipp, Denise Aparecida Pereira de Souza, Nione Torres A. Oliveira e Luis Carlos de Oliveira
- Bion: Uma teoria sobre a mente. 39
Maria Emília Lino da Silva
- Conceito de pesquisa: Um estudo exploratório comparando perspectivas de pesquisadores e de leigos. 56
França M. B. G. de Araújo, Geraldina Porto Witter, Ledenice S. Martins, Marciana Leite Ribeiro e Maria Marta Giacometti
- Cuidados alternativos em crianças e seus efeitos no desenvolvimento sócio-emocional. 74
Isolda de Araújo Günther
- Effects of paradox and expectancy on deficits associated with depression. 93
Donna E. Stein and Jefferson M. Fish
- Caracterização da população atendida na clínica escola do Instituto de Psicologia - PUCAMP. 112
Regina Maria Leme Lopes Carvalho e Antônio Têrzi
- Produção e análise de uma escala para avaliação de medos em crianças vítimas de queimaduras. 126
Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral e Anna Lúcia Corrêa Ribeiro Debastiani

RESENHAS

- Self concept and reading. 159
Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral
- Mudança na programação de leitura nas escolas. 161
Geraldina Porto Witter
- Jacques Lacan e a questão da formação dos analistas. 165
Carla Beatriz de Souza
- Teaching Reading skills through the newspaper. 168
Geraldina Porto Witter

COMUNICAÇÃO

- Psicoterapia e atendimento psicológico em grupos: Soluções para serviços institucionais. 172
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

INFORMATIVO

- Relação de dissertações do mestrado em Psicologia PUCAMP. 178
- Estatuto da Revista. 192

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista Semestral do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

Diretora: Glória Elisa B. P. Von Buettner

Editadora-Executiva: Marilda Novaes Lipp

Conselho Editorial:

Alice Maria de Carvalho Delitti	(PUC-São Paulo)
Anita Liberalesso Neri	(UNICAMP)
Antonio Térzis	(PUCCAMP)
Cláudio Simon Hutz	(UFRGS)
Geraldine Porto Witter	(PUCCAMP)
Harold Lettner	(PUC-RJ)
Jefferson Morris Fish	(St. John's University - N.York)
John K. Wood	(PUCCAMP)
Júlia Ferro Bucher	(UnB)
Maria Emília Lino da Silva	(PUCCAMP)
Maurício Knobel	(PUCCAMP)
Regina Maria L. L. Carvalho	(PUCCAMP)
Saulo Monte Serrat	(PUCCAMP)
Vera Lúcia A. Raposo do Amaral	(PUCCAMP)
Walter Trinca	(USP)

Conselho Consultivo:

Antonia Maria de Almeida Camargo
Elizabeth Marinelli de Camargo Pacheco
Luzia Aparecida Martins Yoshida
Nelson José Nazaré Rocha
Yara Bittante Oliveira

Capa: João Daniel de Araújo

Redação:

A/c Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica — PUCCAMP
Rua Benjamim Constant, 1963 — Cambuí
CEP 13013 — Campinas — SP

“Estudos de Psicologia” tem uma tiragem de 1.500 exemplares. É distribuída gratuitamente às bibliotecas de todas as instituições brasileiras que mantêm Cursos de Psicologia, às bibliotecas ligadas a instituições científicas que nos solicitam e a algumas bibliotecas de Universidades estrangeiras.



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

estudos de **Psicologia**

Indexado em:

Psychological Abstracts
PsycINFO
PsycALERT
IBICT

estudos de

Psicologia

Revista do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

VOL. 5	Nº 1	JANEIRO/JULHO/1988
--------	------	--------------------

ÍNDICE

ARTIGOS

- Pesquisa e publicação: Os fatores motivacionais dos docentes de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil 5
Marilda E. Novaes Lipp, Denise Aparecida Pereira de Souza, Nione Torres A. Oliveira e Luis Carlos de Oliveira
- Bion: Uma teoria sobre a mente 39
Maria Emília Lino da Silva
- Conceito de pesquisa: Um estudo exploratório comparando perspectivas de pesquisadores e de leigos 56
França M. B. G. de Araújo, Geraldina Porto Witter, Ledenice S. Martins, Marciana Leite Ribeiro e Maria Marta Giacometti
- Cuidados alternativos em crianças e seus efeitos no desenvolvimento sócio-emocional. 74
Isolda de Araújo Günther
- Effects of paradox and expectancy on deficits associated with depression 93
Donna E. Stein and Jefferson M. Fish
- Caracterização da população atendida na clínica escola do Instituto de Psicologia – PUCCAMP 112
Regina Maria Leme Lopes Carvalho e Antônio Têrzi
- Produção e análise de uma escala para avaliação de medos em crianças vítimas de queimaduras. 126
Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral e Anna Lúcia Corrêa Ribeiro Debastiani

RESENHAS

Self concept and reading.	159
Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral	
Mudança na programação de leitura nas escolas.	161
Geraldina Porto Witter	
Jacques Lacan e a questão da formação dos analistas	165
Carla Beatriz de Souza	
Teaching Reading skills through the newspaper	168
Geraldina Porto Witter	

COMUNICAÇÃO

Psicoterapia e atendimento psicológico em grupos: Soluções para serviços institucionais.	172
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	

INFORMATIVO

Relação de dissertações do mestrado em Psicologia PUCCAMP . .	178
Estatuto da Revista	192

PESQUISA E PUBLICAÇÃO: OS FATORES MOTIVACIONAIS DOS DOCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL

Marilda E. Novaes Lipp *
Denise A. Pereira de Souza **
Nione Torres A. Oliveira **
Luiz Carlos de Oliveira **

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivos: (1) levantar as forças motivacionais que levam os Professores de Pós-Graduação em Psicologia, no Brasil, a pesquisarem e publicarem; (2) analisar o que contribui para que alguns docentes não publiquem e (3) caracterizar o docente nos nossos cursos de Pós-Graduação em termos de idade, sexo, estado civil, nº de filhos, local de formação etc.

Quartoze dos 18 cursos contactados responderam ao questionário num total de 102 respostas. Verificou-se que 86% deles publicaram no Brasil e pelo menos 35% publicaram também no Exterior. Os fatores que, no geral, mais servem de incentivo para a publicação de artigos são: desejo de contribuir para o desenvolvimento da ciência e de obter realização pessoal.

Os professores que não publicaram citaram falta de tempo e dificuldade de acesso a órgãos de publicação, como as principais razões.

Cordova, Gusso e Luna (1986) realizaram um extenso estudo sobre a Pós-Graduação no Brasil, em todas as áreas

(*) Profª da Pós-Graduação em Psicologia Clínica — PUCCAMP

(**) Mestrandos em Psicologia Clínica — PUCCAMP

A autora agradece a colaboração do Prof. Luiz Heraldo Braga de Oliveira pela análise estatística realizada.

existentes. Concluíram que o desenvolvimento dos estudos de Pós-Graduação caminha celeremente no Brasil, que a produção científica assume volume expressivo e que "não seria exagerado dizer que a ciência brasileira é gerada, fundamentalmente, na pós-graduação..." (p. 197).

Esses autores, porém, apontam algumas áreas em que a Pós-Graduação necessita ainda de se desenvolver, entre as quais a de disseminação do conhecimento produzido. Esta necessidade é, sem dúvida, reconhecida por todos, tanto que um dos mais importantes critérios, utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na avaliação anual dos cursos de Pós-Graduação é precisamente a produção científica, em forma de pesquisa e publicação de livros e artigos dos docentes do curso.

O trabalho de Cordova, Gusso e Luna (1986) mostra que 5% dos professores entrevistados não haviam publicado nenhum artigo em 5 anos, (de 1979 a 1984), 42% publicaram de 1 a 5 e 26% publicaram de 6 a 10 artigos. A publicação de livros foi mais baixa, ou seja, 123 livros publicados por 33% dos docentes entrevistados. Os autores concluíram que a ciência é feita por poucos. O estudo em pauta se referiu às áreas de Pós-Graduação, como um todo. Uma análise das publicações em Psicologia mostra que, também neste campo, um grande número de publicações é feito por um número restrito de profissionais.

Por exemplo, um exame do que a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia no Brasil (ANPEPP) divulgou quanto ao que a Pós-Graduação em Psicologia no Brasil publicou em 1985 (ANPEPP, 1987) revela que os 17 programas consultados produziram 245 artigos/livros, numa média de 14,4 por universidade. Uma análise por Universidade mostra que a média de artigos por professor varia entre 1 e 3, mas que, em quase todos os programas, há uma marcante variabilidade entre docentes, com alguns publicando um só trabalho e outros até 9 no ano. Esses dados apontam para a necessidade de se estudar meios de aumentar a produção científica na área da Psicologia, principalmente num país que depende da importação de material didático estrangeiro. Medidas incentivadoras poderão ser tomadas com maior acerto, se se conhecerem as variáveis que podem motivar o profissional a pesquisar e publicar seus resultados.

O presente trabalho visou: (1) a levantar as forças motivacionais da pesquisa e da publicação de docentes de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil; (2) a analisar os fatores que mais contribuem para que alguns professores de Pós-Graduação não pesquisem e/ou não publiquem seus dados e (3) a caracterizar o professor de Pós-Graduação em termos de idade, sexo, estado civil, número de filhos e local de formação.

MÉTODO

SUJEITOS

As amostras do presente trabalho se constituíram de 102 professores, no total, que lecionam em 14 Programas de Pós-Graduação em Psicologia associados à ANPEPP e que responderam ao questionário a eles entregue através do representante da ANPEPP em sua universidade. Dezoito programas foram contactados, porém 3 não devolveram os questionários e o outro devolveu 5 questionários após a compilação dos dados, não sendo, portanto, incluído no estudo.

MATERIAL

Utilizou-se como instrumento o questionário sobre Pesquisa e Publicação em Psicologia no Brasil elaborado especialmente para este fim, acompanhado de uma carta que explicava o objetivo principal da pesquisa, que era averiguar os fatores motivacionais por trás da pesquisa e publicação em Psicologia.

O Questionário era composto de 3 partes principais (I – Dados Pessoais; II – Dados quanto às publicações e III – Dados sobre fatores motivacionais) as quais foram subdivididas em perguntas fechadas e abertas.

PROCEDIMENTO

Em um primeiro momento, foram contactados, por telefone, os representantes de 18 cursos de Pós-Graduação em Psicologia associados à ANPEPP que, uma vez inteirados dos objetivos da pesquisa, indicaram quantos questionários lhes deveriam ser enviados e se comprometeram a proceder à distribuição dos mesmos entre seus colegas de curso. Duzentos e quarenta e três questionários foram enviados para os 14 cursos que responderam. Os questionários enviados para os cursos que não responderam em tempo não foram incluídos, neste cômputo. Os questionários eram acompanhados de uma carta que anexava um envelope selado e endereçado à PUCCAMP para devolução dos questionários respondidos anonimamente. Um mês depois, cartas foram enviadas a cada programa de Pós-Graduação ou agradecendo a remessa dos questionários ou solicitando que os mesmos fossem preenchidos. Três meses depois, um telegrama foi remetido a 6 cursos que não haviam respondido. Um mês depois entrou-se em contacto telefônico com os 4 cursos que não haviam ainda respondido.

RESULTADOS

O objetivo primordial do presente trabalho foi analisar os fatores motivacionais que atuam na pesquisa e na publicação de docentes de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil. Antes, porém, de apresentar os dados obtidos especialmente relacionados a esta questão, torna-se necessário apresentar alguns dos demais dados obtidos, que possam ser de relevância para a compreensão da Pós-Graduação em Psicologia, tal como a caracterização dos docentes. Iniciou-se a análise dos dados dividindo os sujeitos de acordo com o tipo de universidade onde lecionam (federal, estadual ou particular). Estes 3 grupos foram então comparados estatisticamente quanto a vários aspectos, incluindo: (1) recuperação dos questionários preenchidos; (2) caracterização da amostra no que se refere a sexo, idade, estado civil e número de filhos; (3) caracterização profissional no que se relaciona a local, número de anos de

formação e tipo de universidade onde se formaram; (4) quantidade e tipos de ocupações exercidas; (5) quantidade e tipos de trabalhos publicados e local de publicação, se no Brasil ou no exterior; (6) fatores motivacionais que levaram os sujeitos a pesquisarem e publicarem nos últimos 3 anos (de maio de 84 a maio de 87) e (7) os fatores que levaram alguns professores a não publicarem neste período.

Além disso, vários cruzamentos dos dados foram feitos, o que proporcionou a análise detalhada apresentada a seguir.

1. RECUPERAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Dos 243 questionários enviados aos 14 cursos de Pós-Graduação em Psicologia associados à ANPEPP, 102, ou 42%, foram devolvidos a tempo de serem incluídos e 5 foram devolvidos mais tarde, não tendo, portanto, sido incluídos na amostra. A tabela 1 mostra as porcentagens de recuperação dos questionários enviados a cada tipo de estabelecimento. Pode-se verificar que as universidades particulares mostraram um bom índice de devolução dos questionários, ou seja, 65,6% dos que lhes foram remetidos, enquanto que as estaduais e federais devolveram apenas cerca de 33% dos mesmos.

Entre as universidades particulares, sobressaíram as Pontifícias Universidades Católicas, sendo que uma delas devolveu todos os questionários, outra 87,5% dos questionários e a terceira 66,7% dos questionários remetidos. Neste grupo, a que menos devolveu o fez na proporção de 30,0% dos questionários a ela enviados. Entre os estabelecimentos ou organizações federais, a menor recuperação foi de 10,0% e nas estaduais 31,4%.

Tabela 1. Recuperação dos Questionários

Tipos de Administração	Enviado	Recuperação	
		Quantidade	Porcentagem
Federal (n = 5)	72	24	33,3
Estadual (n = 3)	107	36	33,6
Particular (n = 6)	64	42	65,6
Total (n = 14)	243	102	42,0

2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Idade. A Tabela 2 apresenta, por tipo de administração, a participação dos professores nas diversas faixas etárias consideradas. Verifica-se aí que os professores das universidades de administração federal são, de maneira geral, mais jovens, pois participam menos da faixa etária acima de 45 anos e mais da faixa de menos de 35 anos.

Tabela 2. Sexo, Conforme a Idade, dos Sujeitos (%)

Idade (em anos)	Instituição e Sexo						Total	
	Federal		Estadual		Particular*			
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Menos de 30	—	—	6,3	—	—	—	2,0	—
de 31 a 35	50,0	14,3	—	5,0	17,4	—	18,4	5,8
de 36 a 40	10,0	14,3	18,8	25,0	17,4	22,2	16,3	21,2
de 41 a 45	20,0	42,9	31,3	30,0	4,3	38,9	16,3	36,5
Acima de 45	20,0	28,6	43,8	40,0	60,9	38,9	46,9	36,5
Base	10	14	16	20	23	18	49	52

(*) Foi omitido o sexo em um dos questionários de universidade sob administração particular.

Sexo. Na Tabela 3 é apresentada a distribuição dos professores quanto ao sexo. No total não há diferença significativa com relação ao número de homens e mulheres em cada tipo de universidade. Observações interessantes surgem quando se faz o cruzamento dos dados referentes à idade com os do sexo. Como pode ser verificado na Tabela 3, o sexo feminino está mais representado nas faixas etárias (41 anos e mais) nas universidades federais, enquanto que nestas universidades a maioria dos professores do sexo masculino encontra-se entre 31 e 35 anos de idade. Observe-se que nas universidades particulares a maioria dos professores do sexo masculino estão acima de 45 anos. Note-se também que há poucas mulheres lecionando em qualquer tipo de universidade com menos de 35 anos de idade.

Tabela 3. Estado Civil dos SS Conforme o Sexo (%)

Estado Civil	Instituição e Sexo						Total	
	Federal		Estadual		Particular*			
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Solteiro	10,0	7,1	18,8	15,0	4,3	27,8	10,2	17,3
Casado	60,0	64,3	81,3	45,0	78,3	66,7	75,5	57,7
Separado	30,0	28,6	—	30,0	17,4	5,6	14,3	21,2
Viúvo	—	—	—	10,0	—	—	—	3,8
Base	10	14	16	20	23	18	49	52

(*) Foi omitido o estado civil de um dos questionários de uma escola sob administração particular.

Estado Civil. A Tabela 3 também apresenta as porcentagens dos professores em cada estado civil. Verifica-se que há mais professores do sexo masculino casados e mais docentes do sexo feminino nas condições "solteiro" e "casado".

Note-se a maior participação de professores de ambos os sexos no estado civil "separado" nas federais. A participação dos professores das universidades particulares neste estrato ("separado") é bem menor: 17,4% no caso dos professores do sexo masculino e ainda menor no caso de professores do sexo feminino, 5,6%.

Tabela 4. Quantidade de Filhos conforme o Sexo do Professor (%)

Quantidade de filhos	Instituição e Sexo						Total*	
	Federal		Estadual		Particular*			
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Nenhum	40,0	28,6	31,3	30,0	22,7	33,3	29,2	30,8
1 a 3	40,0	64,3	62,5	70,0	63,6	55,6	58,3	63,5
Mais de 3	20,0	7,1	6,3	—	13,6	11,1	12,5	5,8
Base	10	14	16	20	22	18	48	52

(*) Foi omitida a quantidade de filhos em dois questionários de escola sob administração particular.

Quantidade de filhos. A Tabela apresenta as porcentagens dos professores por sexo, nas categorias de número de filhos. Verifica-se que considerando todos os professores que responderam ao questionário, pouco mais de dois terços têm filhos, não havendo diferenças significantes entre as universidades.

Ocupação. Procurou-se saber a que atividade e em que proporção o professor dedicava seu tempo semanal. Numa primeira análise, foram levantadas as proporções de professores que só se dedicavam às "atividades acadêmicas", que se dedicavam a estas e mais uma, a mais duas ou a mais atividades.

Tabela 5. Grupo de Ocupações a que os Professores se Dedicam

Grupo de Ocupações	Instituição	% dos sujeitos			Total*
		Federal	Estadual*	Particular	
Acadêmica		33,3	54,3	21,4	35,6
Acadêmica e administrativa		16,7	14,3	11,9	13,9
Acadêmica e clínica particular		4,2	5,7	16,7	9,9
Acadêmica administrativa e outras		—	5,7	11,9	6,9
Outros grupamentos**		12,5	8,6	28,6	17,8
Base		24	35	42	101

(*) Foi omitida a ocupação em um dos questionários de Universidade estadual.

(**) Outros agrupamentos compreendem 10 grupos diferentes, cada um deles representando no total da amostra menos de 3,0% dos 101 casos.

A Tabela 5 revela que, no conjunto da amostra, pouco mais de um terço dos SS se dedicam apenas à área acadêmica.

Quando se faz esta análise conforme o tipo de administração a que a universidade está submetida, verifica-se que os dados quanto aos professores das estaduais é bem diferente daquele dos das demais. Nas estaduais, pouco mais da metade (54,3%) dos professores se dedicam apenas à área

acadêmica e pouco mais de um terço a mais uma atividade além dessa. Nas universidades federais e particulares dá-se o inverso: menor quantidade de professores se dedicam apenas à área acadêmica e maior quantidade se dedica a mais uma atividade além da acadêmica. Nas universidades particulares substancial quantidade de professores se dedicam a mais duas atividades além da acadêmica.

Para o estudo do tempo dedicado a cada atividade, foi solicitado aos professores que indicassem a porcentagem de seu tempo semanal que empregavam em cada uma das atividades consideradas: acadêmica, clínica particular, industrial, comunitária, administrativa e outras atividades. De posse dessas informações, foram os professores, em cada atividade, agrupados em cinco classes, conforme a intensidade da dedicação. Quando dedicavam menos de 15% de seu tempo, foi considerada como **muito pouca** dedicação, sendo incluída nesta categoria aqueles que não dedicam tempo algum à atividade; **pouca** dedicação, quando dedicam mais de 15% e menos de 40% à atividade; **dedicação média**, quando a dedicação é de 40% a 60% na atividade; **bastante** dedicação, no caso de dedicarem mais de 60% e menos de 85% do tempo de atividade; **muita** dedicação quando dedicam à atividade 85% ou mais tempo, sendo aqui incluída a dedicação plena.

Tabela 6. Proporção de Tempo Dedicado às Atividades *

Dedicação \ Atividade	% dos SS					
	Acadêmica	Clínica Particular	Industrial	Comunitária	Administrativa	Outras
Muito pouco (até 15% do tempo)	3,1	83,7	93,8	95,9	79,6	86,3
Pouco (de 16% até 39%)	7,1	5,1	3,1	3,1	14,3	7,1
Médio (de 40% até 60%)	19,4	9,2	—	—	4,1	4,1
Bastante (de 61% até 84%)	21,4	2,0	—	—	—	1,0
Muito (85% do tempo e mais)	49,0	—	1,0	—	2,0	1,0
Base	98	98	98	98	98	98

(*) Foi omitida a proporção em um dos questionários de uma universidade federal, de um dos questionários de uma estadual e dois questionários de universidades particulares.

A Tabela 6 mostra a participação dos professores em cada categoria de dedicação às várias atividades. Verifica-se que quase a metade de professores se dedica muito às atividades acadêmicas seguidas daqueles que se dedicam **bastante** e aqueles que têm uma dedicação **média**. Apenas cerca de 10% dedicam-se, **pouco** ou **muito pouco** à atividade acadêmica.

TÍTULO

A tabela 7 apresenta as porcentagens dos professores conforme o tipo de administração das universidades a que pertencem, que possuem graus de mestre, doutor e pós-doutor. Considerando-se a amostra toda, verifica-se que mais de dois terços dos professores têm título de doutor e pouco menos de um quinto possuem título de pós-doutorado. As diferenças entre as universidades não são estatisticamente significantes.

Tabela 7. Título Acadêmico dos Sujeitos

Título \ Instituição	% dos SS			Total *
	Federal	Estadual *	Particular	
Mestrado	16,7	5,7	11,9	10,9
Doutorado	58,3	71,4	76,2	70,3
Pós-doutorado	25,0	22,9	11,9	18,8
Base	24	35	42	101

(*) Foi omitido o título em um dos questionários de universidade estadual.

LOCAL DO CURSO DE MAIS ALTO TÍTULO

A Tabela 8 apresenta, em cada tipo de universidade, a participação dos professores em três locais de estudo: Brasil, Europa, América do Norte. Verifica-se que os dados dos professores das federais são bem diferentes dos das demais. Nelas, mais da metade dos professores obtiveram seu título mais elevado na América do Norte, seguindo-se um terço deles que obtiveram o título na Europa e apenas 12,5% no Brasil.

Tabela 8. Local do Curso de Mais Alto Título dos Sujeitos

Local	Instituição	% dos Sujeitos			Total *
		Federal	Estadual *	Particular	
Brasil		12,5	82,9	59,5	56,4
Europa		33,3	5,7	19,0	17,8
América do Norte		54,2	11,4	21,4	25,7
Base		24	35	42	101

(*) Foi omitido o local do curso em um dos questionários de uma universidade estadual.

Tabela 8a. Comparações entre as Universidades quanto ao local do Título mais Alto**Local de Formação: BRASIL**

Comparações	Valor de t	P
Federal x Estadual	7,588	< 0,001
Federal x Particular	4,620	< 0,001
Estadual x Particular	2,365	< 0,02

Local de Formação: EUROPA

Comparações	Valor de t	P
Federal x Estadual	2,656	< 0,01
Federal x Particular	1,231	> 0,10 não sig
Estadual x Particular	1,841	> 0,05 não sig

Local de Formação: EUA

Comparações	Valor de t	P
Federal x Estadual	3,271	< 0,001
Federal x Particular	2,738	< 0,001
Estadual x Particular	1,205	> 0,10 não sig

Obs.: O termo sublinhado indica onde há a maior freqüência.

Quando se submetem ao teste "t" de Student as diferenças de participação dos professores dos diversos tipos de administração em cada local de formação, verifica-se que de uma maneira geral elas são estatisticamente significantes, como pode ser verificado na Tabela 8a.

ANOS APÓS A OBTENÇÃO DO TÍTULO MAIS ALTO

A Tabela 9 apresenta, por tipo de universidade, o número de anos decorridos desde o último curso que o Professor realizou.

Tabela 9. Anos de Formação dos SS

Anos de Formação	Titulação	% dos SS			Total
		Federal*	Estadual*	Particular	
Menos de 3 anos		17,4	6,3	—	6,2
3 a 5 anos		17,4	12,5	23,8	18,6
6 a 10 anos		17,4	18,8	7,1	13,4
Mais de 10 anos		47,8	62,5	69,0	64,9
Base		23	32	42	97

(*) Foram omitidos os anos de formação em quatro dos questionários de universidade estadual e em um dos questionários de universidade federal.

Quando se analisam as participações dos professores nos diversos estratos de tempo, considerando os tipos de universidade em que trabalham, verifica-se que, tanto nas estaduais como nas particulares (69,0%) bem mais da metade deles concluiu o seu último curso há mais de 10 anos, enquanto que nas Federais menos da metade está neste caso. Nota-se a ausência de professores formados há menos de 3 anos nas universidades particulares e que aproximadamente um terço dos professores das federais se formaram há menos de 5 anos, que é o oposto do encontrado nas universidades particulares e estaduais.

Tabela 10. Percentagens de Professores que Publicaram Trabalhos nos Últimos 3 anos.

Publicaram	Tipo de Administração			Total
	Federal	Estadual *	Particular	
Sim	91,7	80,0	88,1	86,1
Não	8,3	20,0	11,9	13,9
Base	24	35	42	101

(*) Foi omitido se houve publicação em um dos questionários de universidade estadual.

PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS

A Tabela 10 apresenta por tipo de Universidade a porcentagem de professores que publicaram trabalho, seja artigo, seja livro, quer no Brasil quer no exterior, nos últimos 3 anos. Verifica-se que a quase totalidade dos professores publicou ao menos um artigo ou livro.

Tabela 11. Percentagens de Professores que Publicaram nos Últimos 3 anos, por tipo de Publicação

Tipo de Trabalhos que Publicaram	Tipo de Administração *			Total
	Federal	Estadual	Particular	
Artigos no Brasil	95,5	89,3	100,0	95,3
Artigos no Exterior	40,9	35,1	43,2	40,2
Livros no Brasil	9,1	50,0	38,4	32,2
Livros no Exterior	4,5	7,1	2,7	4,7
Base **	22	28	37	87

(*) Respostas múltiplas, soma das porcentagens maior que 100,0%.

(**) Quantidade de professores que publicaram.

A Tabela 11 apresenta, por tipo de universidade a que pertencem os professores, o tipo de trabalho publicado nos últimos 03 anos. Verifica-se que nem todos os professores que publicaram trabalho o fizeram no Brasil. Isto se deu nas federais

e estaduais, onde 5% e 10% respectivamente dos professores publicaram no exterior, mas não no Brasil. Artigos no Exterior foram publicados por professores das federais e particulares quase na mesma proporção e em menor proporção pelos professores das estaduais.

No tocante à publicação de livros no Exterior, qualquer que seja o tipo de universidade, uma pequena porcentagem de professores publicou e, no que toca à publicação de livros no Brasil, também é pequena a porcentagem de professores de federais, sobressaindo as estaduais e particulares com substancial porcentagem.

PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS (Quantidade)

As Tabelas 12 e 13, apresentam, por tipo de universidade, a quantidade de artigos e livros publicados no Brasil e no Exterior.

Tabela 12. Quantidade de Livros e Artigos Publicados no Brasil nos Últimos 3 anos

Quant. de Publicação	Instituição	% dos sujeitos						Total*	
		Federal		Estadual*		Particular		Li-vros	Arti-gos
		Li-vros	Arti-gos	Li-vros	Arti-gos	Li-vros	Arti-gos		
Nenhum		90,9	4,5	46,2	3,8	67,6	—	67,1	2,0
1 a 3		9,1	40,9	53,8	46,2	27,0	35,1	30,6	40,0
4 a 7		—	27,3	—	34,6	5,4	32,4	2,4	31,0
8 a 11		—	13,6	—	11,5	—	16,2	—	14,0
12 a 15		—	13,6	—	—	—	10,8	—	8,0
Mais que 15		—	—	—	3,8	—	5,4	—	3,0
Base**		22	22	26	26	37	37	85	85

(*) Foi omitida a quantidade de publicações no Brasil em dois questionários de universidade estaduais.

(**) Quantidade de professores que publicaram.

Analisando-se a tabela 12, considerando o total dos professores, independente do tipo de universidade em que lecionam, verificou-se que muito poucos deles não publicaram

artigos no Brasil e que diminui a quantidade de professores à medida que aumenta a quantidade de artigos publicados, variando de 40,0%, que publicaram de 1 a 3 artigos, até 3,5%, que publicaram mais de 15 artigos. Mais de dois terços deles publicaram até 7 artigos nos últimos 3 anos.

Tabela 13. Quantidade de Livros e Artigos Publicados no Exterior nos Últimos 3 Anos

Quantidade	Instituição	% dos SS						Total *	
		Federal		Estadual *		Particular			
		Li- vros	Arti- gos	Li- vros	Arti- gos	Li- vros	Arti- gos	Li- vros	Arti- gos
Nenhum		95,5	59,1	92,3	61,5	97,3	56,8	95,3	58,8
1 a 3		4,5	27,3	7,7	30,8	2,7	32,4	4,7	30,5
4 a 7		—	13,6	—	3,8	—	5,4	—	7,1
8 a 11		—	—	—	3,8	—	5,4	—	3,5
12 a 15		—	—	—	—	—	—	—	—
Mais que 15		—	—	—	—	—	—	—	—
Base **		22	22	26	26	37	37	85	85

(*) Foi omitida a quantidade de artigos publicados no Exterior em dois questionários de universidade estadual.

(**) Quantidade de professores que publicaram.

Na Tabela 13 verifica-se, considerando a amostra toda, que mais da metade dos professores não publicaram artigo no Exterior, sendo que pouco menos de um terço deles publicaram de 1 a 3 artigos.

Comparando as Tabelas 12 e 13, verifica-se, considerando a amostra toda, que a maioria dos professores não publicaram livros no Brasil ou no Exterior e pouco menos de um terço deles publicaram de 1 a 3 livros no Brasil.

Ao se analisar o comportamento dos professores de cada tipo de universidade, notam-se diferenças grandes entre eles. Sobressaem os professores das estaduais, com mais da metade deles tendo publicado de 1 a 3 livros nos últimos 3 anos, seguido dos de particulares. Nota-se que poucos professores de

universidades federais publicaram livros no Brasil ou no Exterior. Essas diferenças entre universidades são significantes em nível de $P < 0,001$, mostrando que os professores das estaduais são os que publicam mais livros, quer seja no Brasil ou no Exterior.

Quando se analisou a produção dos professores, no tocante a livros, conforme os anos de formação, verificou-se que cerca de três quartos partes dos professores que escreveram (75,9%) já têm mais de 10 anos de formados, estando aí incluídos todos aqueles que produziram de 4 a 7 livros.

Estudou-se a quantidade de livros publicados, conforme a idade do professor e verificou-se que quase a metade dos professores que publicaram (48,4%) estão com mais de 45 anos, existindo 29,0% com idade de 41 a 45 anos e o restante com menos de 41 anos.

Analisou-se a produtividade dos professores quanto à publicação de livros, no que se refere a seu estado civil e sexo e verificou-se não haver diferenças significantes quanto a essas variáveis.

Tabela 14. Quantidade de Artigos Publicados Conforme a Titulação do Professor

Quant. de artigos	Titulação	% dos SS		
		Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
1 - 3		25,0	35,6	11,1
4 - 7		37,5	25,4	44,4
8 - 11		25,0	23,7	16,7
12 - 15		—	8,5	—
16 - 19		12,5	5,1	16,7
Mais de 19		—	1,1	11,1
Base*		8	59	18

A Tabela 14 apresenta a quantidade de artigos publicados de acordo com a titulação dos professores. Nota-se

que 11% dos Professores com Pós-Doutorado publicaram mais do que 19 artigos nos últimos 03 anos.

Tabela 15. Quantidade de Artigos Publicados Conforme o Local do curso mais Alto

Quant. de artigos	Local de formação	% dos SS		
		Europa	América do Norte	Brasil
1 – 3		28,6	22,2	34,1
4 – 7		21,4	18,5	40,9
8 – 11		28,6	25,9	18,2
12 – 15		7,1	11,1	2,3
16 – 19		7,1	18,5	2,3
Mais de 19		7,1	3,7	2,3
Base*		14	27	44

(*) Quantidade de professores que publicaram.

A Tabela 15, levando em conta o local onde os professores obtiveram seu título de nível mais elevado, apresenta a participação dos mesmos nos diversos estratos da quantidade de artigos publicados.

Analisando-se esta tabela, verifica-se que, nos dois primeiros estratos-publicação até 7 artigos —, há maior quantidade de professores que obtiveram seu título de mais alto nível no Brasil, seguidos daqueles que o obtiveram na Europa e dos professores que o obtiveram na América do Norte. No que diz respeito aos 3 últimos estratos-publicação de 12 ou mais artigos —, o comportamento é justamente o inverso, contando com maior quantidade de professores que obtiveram este título na América do Norte, seguidos dos que o obtiveram na Europa e daqueles que o obtiveram no Brasil.

No entanto as diferenças só são significantes nas comparações entre América do Norte e Brasil ($t = 2,744$, $p < 0,002$). Esses fatos sugerem que a formação nos EUA prepara melhor ou motiva mais para a produção científica que a formação no Brasil.

Analizou-se também o número de artigos publicados pelos Professores em termos do tipo de universidade que freqüentaram no Brasil (se particular ou pública) e nenhuma diferença significativa foi encontrada, revelando que a produção científica de um professor não depende de cursar uma universidade pública ou particular.

A Tabela 16, considerando o tempo decorrido desde a conclusão pelo professor do seu curso de nível mais elevado, apresenta a participação dos professores nos diversos estratos da variável quantidade de artigos. Numa primeira análise, pode-se afirmar que de uma maneira geral, há um aumento de publicação de artigos com o decorrer dos anos após o último curso, com um período de crise na faixa dos 6 a 10 anos de formados, em que há um decréscimo grande da produção, atingindo o nível mais baixo.

Tabela 16. Quantidade de Artigos Publicados Conforme os Anos de Formação

Quant. de artigos	Anos de formação	% dos SS			
		Menos de 3	de 3 a 5	de 6 a 10	mais de 10
1 - 3*		33,3	41,2	27,2	24,5
4 - 7		33,3	17,6	54,5	30,6
8 - 11		33,3	23,5	18,2	22,4
12 - 15*		—	11,8	—	4,1
16 - 19		—	5,9	—	12,2
Mais de 19		—	—	—	6,1
Base*		6	17	11	49

(*) Quantidade de professores que publicaram.

No caso dos professores que concluíram seu curso de nível mais elevado há mais de 10 anos, nota-se que a maioria publicou entre 4 a 7 artigos nos últimos 3 anos. Calculando-se as médias dos diversos grupos, verifica-se que ela aumenta de 5,7 artigos ($\bar{Q} = 3,36$), nos professores com menos de 3 anos de formação, para 6,6 artigos ($\bar{Q} = 5,00$), na faixa de 3 a 5 anos;

diminui para 5,3 artigos ($\bar{G} = 2,61$) entre 6 a 10 anos e, por fim, aumenta atingindo o ponto máximo, 8,3 artigo ($\bar{G} = 5,94$), no caso de professores que se formaram há mais de 10 anos.

Uma análise estatística foi feita da comparação da produtividade científica de professores quanto ao sexo e a idade. Verificou-se não haver diferença significativa em nenhum tipo de universidade no que se refere ao sexo dos professores, sua idade e sua produtividade científica em termos de publicação de artigos. Não se verificou tampouco diferença significativa quando se comparou a produtividade dos professores dos vários estados civis, com número diferente de filhos.

FATORES MOTIVACIONAIS (na publicação de artigos)

O Questionário solicitava que os fatores motivacionais para publicação fossem numerados de acordo com sua importância, porém alguns ss apontaram só quais eram importantes sem enumerá-los. Nestes casos consideraram-se os itens marcados como de igual importância e, para os professores que os enumeraram-se os três primeiros postos como de igual importância.

Tabela 17. Fatores Motivacionais na Publicação de Artigos

Razões	Instituição	% dos Sujeitos			Total**
		Federal	Estadual	Particular**	
a) Interesse econômicos e de segurança:					
Retorno Econômico Financeiro		40,9	21,4	33,3	31,4
Exigência da Universidade		40,9	32,1	27,8	32,6
Exigências de Organ. Governam.		50,0	25,0	22,2	30,2
b) Interesses pessoais:					
Realização Pessoal		40,9	46,4	33,3	39,5
Reconhecimento Profissional		45,5	35,7	19,4	31,4
Prestígio Profissional		36,4	28,6	38,9	34,9
c) Interesses voltados para a coletividade:					
Contribuir Desenvolv. da Ciência		13,6	42,9	52,8	39,5
Difusão da Ciência		18,2	53,6	38,9	38,4
Base*		22	28	36	86

(*) Quantidade de professores que publicaram artigos.

(**) Um dos professores de uma universidade particular omitiu fatores motivacionais.

Para a análise dos fatores motivacionais, considerando-se o tipo de administração a que pertencem as universidades, agruparam-se as oito razões pesquisadas em três grupos:

a) Interesse Econômicos e de Segurança

- Retorno Econômico-Financeiro
- Exigência da Universidade
- Exigência de Órgãos do Governo

b) Interesses Pessoais

- Realização Pessoal
- Reconhecimento Profissional
- Prestígio Profissional

c) Interesses Voltados para a Coletividade

- Contribuir para o Desenvolvimento da Ciência
- Difusão de Conhecimento

Analisando-se a Tabela 17, nota-se a maior quantidade dos professores das federais no primeiro grupo (Interesses Econômicos e de Segurança), sendo que no terceiro grupo (Interesses Voltados para a Coletividade) a quantidade desses professores é menor. No segundo grupo de razões (Interesses Pessoais), não há predomínio de professores de qualquer tipo de universidade.

As diferenças em motivação relatada pelos professores são significantes quando se comparam os seguintes itens (1) **Contribuir para o Desenvolvimento da Ciência** (federal x estadual, $t = 2,468$, $P < 0,01$ (federal x particular $\cdot t = 3,540$, $p < 0,001$), onde se vê que este fator não era tão importante para as federais como para as outras; (2) **Difusão do Conhecimento** — (federal x estadual, $t = 2,830$, $p < 0,02$), com as federais dando menor importância a este item; (3) **Exigência dos Órgãos do Governo** (federal x particular, $t = 2,187$, $p < 0,02$, item que as primeiras consideram mais importante que as estaduais e (4) **Reconhecimento Profissional** (federal x particular, $t = 2,089$, $p < 0,04$), com as federais dando mais importância a este item do que as particulares.

A Tabela 18 apresenta, por sexo, a quantidade de professores que apontou cada um dos fatores motivacionais que os levaram a publicarem artigos. Verifica-se que no primeiro grupo (Interesses Econômico-Financeiros) há sempre mais professores do sexo feminino que aqueles do sexo masculino, sendo que nos demais grupos (Interesses Pessoais e Interesses Voltados para a Coletividade) o predomínio é de professores do sexo masculino.

Tabela 18. Fatores Motivacionais para Publicação de Artigos Conforme o Sexo dos Professores

Razões	Sexo**	% dos SS		
		Masculino	Feminino	t-Student
a) Interesses Econômicos e de Segurança				
Retorno Econômico Financeiro		23,3	39,5	n sig
Exigência da Universidade		27,9	37,2	n sig
Exigência do Órgão Governamental		16,3	44,2	t = 2,956, p < 0,02
b) Interesses Pessoais				
Realização Pessoal		39,5	39,5	n sig
Reconhecimento Profissional		34,9	27,9	n sig
Prestígio Profissional		37,2	32,6	n sig
c) Interesses voltados para a Coletividade				
Contribuir Desenvolvimento Cien.		44,2	34,9	n sig
Difusão do Conhecimento		48,8	27,9	t = 2,041, p < 0,04
Base*		43	43	

(*) Quantidade de professores que publicaram artigo.

(**) Um dos professores omitiu o sexo.

FATORES MOTIVACIONAIS (Na publicação de livros)

Na avaliação deste item procedeu-se como no que se refere a artigos, seja quanto à consideração de apenas três razões apontadas, atribuindo-lhes o mesmo grau de importância, seja quanto ao agrupamento dos oito fatores de motivação nos três

grupos: Interesses Econômicos e de Segurança, Interesses Pessoais e Interesses Voltados para a Coletividade.

A Tabela 19 apresenta as razões apontadas pelos professores para a publicação de livros. Analisando-se a amostra como um todo, sem considerar o tipo de administração da universidade a que pertencem os professores, verifica-se uma maior participação de alguns fatores em detrimento de outros, o que praticamente não ocorria no tocante à publicação de artigos. Observa-se um certo predomínio do "Retorno Econômico-Financeiro" e "Reconhecimento Profissional", em detrimento de "Exigências de Órgãos do Governo" e de "Exigência da Universidade", "Realização Pessoal e "Difusão de Conhecimento".

Tabela 19. Fatores Motivacionais — na Publicação de Livros

Razões	Instituição	% dos SS			Total
		Federal	Estadual	Particular	
a) Interesses Econômicos e de Segurança:					
Retorno Econômico Financeiro		33,3	33,3	69,2	48,4
Exigências Órgãos Governamentais		33,3	26,7	23,1	25,8
Exigências da Universidade		33,3	33,3	23,1	29,0
b) Interesses Pessoais					
Realização Pessoal		66,6	26,7	23,1	29,0
Reconhecimento Profissional		66,6	40,0	38,5	41,9
Prestígio Profissional		33,3	33,3	46,2	38,7
c) Interesses voltados para a Coletividade					
Contribuir Desenvolvimento Cien.		—	46,7	38,5	38,7
Difusão do Conhecimento		33,3	33,3	23,1	29,0
Base*		3	15	13	31

(*) Quantidade de professores que publicaram livros. Respostas múltiplas, soma das porcentagens maior que 100,0%.

A Tabela 19 mostra ainda que, considerando os grupos de razões, os professores das universidades particulares publicaram livros levados mais por Interesses Econômicos e de Segurança e não por se sentirem pressionados pelos órgãos de

governo ou pela universidade. Os professores das faculdades sob outros tipos de administração, apontam como motivo "Exigências de Órgãos do Governo", "Retorno Econômico-Financeiro" e "Exigências da Universidade".

Os professores das faculdades estaduais apresentam com maior intensidade os interesses voltados para a coletividade; muitos alegaram publicarem "para contribuir para o desenvolvimento da Ciência" e "para promoverem a difusão de conhecimento"; os professores das federais alegaram ser motivados na publicação de livros mais por fatores ligados à realização pessoal.

RAZÕES QUE LEVARAM A NÃO PUBLICAR A PESQUISA

Àqueles professores que não publicaram artigos ou livros, no Brasil ou no Exterior, foi-lhes perguntado se haviam realizado pesquisas no período de maio de 1984 a maio de 1987. Treze (7 mulheres e 6 homens) disseram não ter pesquisado nesse período. Aos que informaram terem pesquisado indagou-se qual o motivo que os levaram a não publicarem, pedindo-se que enumerassem dentre uma lista, em ordem crescente de importância, seis razões, que explicariam a não publicação.

Tabela 20. Razões que Levaram a não Publicar Pesquisa por Tipo de Universidade

Razões	Instituição **	% dos SS			Total
		Federal	Estadual	Particular	
Inacessibilidade às publicações	—	28,6	60,0	38,5	
Falta de apoio das instituições	—	28,6	20,0	23,1	
Dificuld. editoras cumprir compromis.	—	14,3	—	7,7	
Pesquisa em andamento	—	42,7	—	23,1	
Falta de dados relevantes	—	14,3	—	7,7	
Falta de tempo para analisar e publ.	100,0	57,1	40,0	53,8	
Desinteresse pessoal	—	14,3	—	7,7	
Base *		1	7	5	13

(*) Quantidade de professores que não publicaram, porém realizou pesquisa.

(**) Respostas múltiplas, soma das porcentagens maior que 100,0%.

Na avaliação deste item foi observado que poucos professores fizeram o solicitado, assim sendo consideraram-se apenas três razões quando apresentadas, procedendo-se como na análise dos fatores motivacionais para publicação.

Considerando-se a totalidade dos professores, independentes do tipo da universidade, verificou-se que a razão mais apontada é "falta de tempo para analisar e publicar" seguida de "inacessibilidade às publicações", "falta de apoio das instituições" e "devido ao fato da sua pesquisa estar ainda em andamento".

Quando se analisam as razões apontadas para não publicação, considerando-se o tipo de administração da universidade, verifica-se que os professores de universidade particulares apresentaram apenas três das razões: "inacessibilidade às publicações" (60,0%), "falta de tempo para analisar e publicar" (40,0%) e "falta de apoio das instituições" (20,0%). Os professores pertencentes às Estaduais apontaram em primeiro lugar "falta de tempo para analisar e publicar" seguido e "pesquisa em andamento".

Na Tabela 16, vê-se que diferem bastante, conforme o sexo dos professores, as razões apontadas para a não publicação de pesquisas. Os professores do sexo feminino apontam a "falta de tempo para analisar e publicar" (75,0%) em primeiro lugar, enquanto os do sexo masculino consideram a "inacessibilidade às publicações" (60,0%) como a principal razão.

DISCUSSÃO

Os dados coletados merecem discussão detalhada quanto a vários aspectos. Em primeiro lugar há que se considerar a baixa taxa de retorno dos questionários (só 42%) em uma amostra de pesquisadores e onde cuidados especiais foram utilizados para se recuperarem os questionários (telefonemas, cartas e telegramas). Note-se que em cada universidade era o representante desta junto à ANPEPP, colega de reuniões da autora principal, quem distribuía e coletava para enviar de volta esses questionários. Talvez tenha sido a boa vontade dos representantes a razão por que tantos programas

tenham devolvido pelo menos alguns questionários. Porém, apesar do empenho dos representantes da ANPEPP, alguns dos professores de Pós-Graduação não preencheram os questionários.

Verifica-se que a taxa de devolução das universidades particulares foi bastante alta e talvez as greves ocorridas nas universidades federais e estaduais tenham sido, em parte, responsáveis pela baixa recuperação dos questionários nessas universidades.

CARACTERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS

Sexo e Idade

Dados interessantes surgiram na caracterização dos professores de Pós-Graduação, em geral, e quando se comparam as três amostras, por exemplo, a amostra das universidades federais é bem mais jovem do que a das outras e, embora haja igual representatividade dos dois sexos nas três universidades, o sexo feminino está mais representado nas faixas etárias mais altas. Nota-se especialmente que há pouquíssimas mulheres com menos de 35 anos em todos os programas. A diferença na distribuição dos sexos, por faixa etária, é principalmente visível nas federais, onde 50% dos homens estão na faixa de 31 a 35 anos e 43% das mulheres na faixa de 41 a 45 anos. Essa diferença está mais diluída nos outros tipos de universidade, embora encontrem-se mais mulheres com mais de 41 anos nelas também. Estas diferenças talvez possam ser explicadas com base no fato de que a mulher, em geral, está mais ligada a atividade de criação de filhos até uma certa idade. Talvez ela ingresse na carreira acadêmica mais tarde. Para se averiguar essa hipótese, seria necessário saber-se quando os sujeitos da pesquisa ingressaram na carreira, porém o questionário utilizado não continha esses dados.

Outra possibilidade seria a de que as mulheres não estão procurando ou conseguindo obter posições acadêmicas. Em uma profissão, como a da Psicologia, onde há mais mulheres do que homens que concluem os cursos, o fato de um número menor de mulheres estar ingressando no Quadro de docentes de Pós-Graduação pode ser uma tendência preocupante.

Estado civil

Encontraram-se diferenças inesperadas nesta variável. As amostras continham mais homens na categoria "casado" e mais mulheres nas de "solteiro" e "separado". Verificou-se também uma maior incidência de sujeitos na categoria "separado" nas universidades federais do que nas outras. Tal fato talvez seja explicado considerando-se que a maioria dos professores das federais fizeram seus cursos no exterior, o que poderia lhes ter dado maior abertura quanto à separação do que os que não tiveram maior exposição a culturas mais liberais do que a brasileira. As diferenças em estado civil, não entanto, não afetaram a produtividade dos professores em termos de publicações e pesquisa.

Número de Filhos

A maioria dos professores revelaram ter em média, de 1 a 3 filhos, o que indica que uma ativa acadêmica não interfere na formação de uma família na maioria dos casos.

As três variáveis até então mencionadas, número de filhos, estado civil e sexo dos professores, estão sendo analisadas a título de caracterização dos professores que compuseram a amostra, pois nenhuma delas tem valor discriminativo em termos de produtividade científica dos ss.; porém o tiveram em termos das razões que os levaram a publicar, que serão discutidas mais tarde.

OCUPAÇÃO

Na análise de como o professor divide o seu tempo semanal, verificou-se que só cerca de um terço deles se dedicam exclusivamente a atividades acadêmicas. A maioria se dedica, um pouco, a pelo menos uma outra atividade. É interessante notar que há mais professores nas estaduais exclusivamente dedicados à vida acadêmica do que nas outras universidades. Nota-se que significativamente mais professores das particulares se dedicam a atividades clínicas do que nas outras universidades. A atividade administrativa também aparece como sendo exercida por muitos professores nos três tipos de universidades. É interessante notar que a grande maioria dos professores dizem dedicarem-se pouco ou muito pouco a outras atividades que não as acadêmicas. Isso denota que, embora alguns deles se

interesse ou exerçam outras atividades, eles, na realidade, se dedicam muito mais às acadêmicas e as outras atividades ocupam pouco do seu tempo.

TÍTULO

Mais de 2/3 dos professores têm doutorado e um quinto tem Pós-doutorado. O número de mestres é bastante pequeno e verifica-se que há menos mestres nas estaduais. Há também menos professores com pós-doutorado nas particulares. A concentração dos títulos mais altos era esperada, considerando-se que as universidades necessitam de pessoas que orientem teses e dissertações, o que exige o grau de doutor. O maior número de professores com pós-doutorado nas universidades públicas talvez indique a existência nessas instituições de um programa mais amplo de carreira docente.

LOCAL DE OBTENÇÃO DO MAIOR TÍTULO

A maioria dos professores das federais obtiveram seu título mais alto no exterior ao contrário dos das outras universidades que os obtiveram no Brasil. Infelizmente não se tiveram dados que permitissem apurar se os professores das federais obtiveram seus títulos mais altos quando já lecionavam nelas, como parte do incentivo ao desenvolvimento de uma carreira docente, ou se foram contratados em função de já possuírem doutorado ou pós-doutorado.

ANOS DE TITULAÇÃO

A maioria dos professores têm mais de 10 anos de formados, porém nas federais encontram-se alguns com menos de 3 anos de formados, o que não ocorre nas particulares. Tal dado era de se esperar, considerando-se que a amostra das universidades federais tende a ser mais jovem do que a das particulares e estaduais.

PUBLICAÇÃO

DE LIVROS

Ficou evidenciado que os professores das federais publicam muito menos livros (só 9% o fizeram) do que os

outros. Os das estaduais são os que mais publicaram, tanto no Brasil como no exterior, nos últimos 3 anos. Esses professores, em geral, têm mais de 10 anos de formados, estão na faixa etária de mais de 41 anos e publicaram de 1 a 3 livros. É importante notar que 67% dos professores da amostra não publicaram nenhum livro aqui ou no exterior nos últimos 3 anos. Em um país carente de literatura nacional, no ramo da Psicologia, esta constatação é preocupante, pois indica que nossos alunos continuam a ter que depender de livros traduzidos ou importados.

DE ARTIGOS

A situação quanto a artigos é mais animadora. Verifica-se que 86% dos professores publicaram artigos no Brasil e, no mínimo, 35% publicaram no exterior de 1 a 3 artigos. O maior número de publicações foi feita pelos professores das estaduais, onde 46% publicaram de 4 a 7 artigos nos últimos 3 anos. Os profissionais com mais de 10 anos de formados são os que mais publicam (8 artigos em média) contra 6 dos professores com menos de 3 anos de formados.

Verificou-se que os que publicaram mais de 19 artigos neste período foram os com o título de Pós-doutorado.

Outro dado interessante é que as pessoas das amostras formadas nos EUA publicaram mais, seguidas dos formados na Europa e, depois, Brasil, o que parece indicar que as nossas universidades não estão preparando os seus alunos — mais tarde professores — para uma produção científica mais intensa. Curiosamente as universidades estaduais que mais têm professores formados no Brasil produzem mais artigos, porém isto pode ser entendido ao se verificar que há uma parcela relativamente pequena dos professores que produzem muito (de 8 a 11 ou até mais de 15 artigos).

É relevante também verificar que o número de publicações tende a aumentar com o número de anos de formatura, com exceção de um período de crise que parece ocorrer de 6 a 10 anos após a conclusão do título mais alto, quando a produção cai consideravelmente. Dados adicionais necessitariam de ser obtidos para apurar as razões deste

resultado. Pode ser, por exemplo, que neste período os professores se envolvam em outras atividades; no entanto, não se tem evidência conclusiva quanto a isso.

FATORES MOTIVACIONAIS

Como explicitado na seção de Resultados, as 8 razões pesquisadas no questionário foram analisadas em termos de 3 agrupamentos: (1) **Interesses Econômicos e de Segurança** que incluíam respostas relacionadas a Retorno Econômico-Financeiro, Exigências de Órgãos Governamentais e da Universidade; (2) **Interesses Pessoais**, que envolveram a indicação de Realização Pessoal e Reconhecimento e Prestígio Profissional e (3) **Interesses Voltados para a Coletividade**, que abrangeram respostas relacionadas a Contribuição ao Desenvolvimento da Ciência e sua Difusão. Em primeiro lugar se discutirão os dados quanto à publicação de artigos.

DIFERENÇAS ENTRE AS UNIVERSIDADES

Os resultados indicaram haver diferença quanto ao que motiva pesquisadores a publicarem nos diferentes tipos de universidade. Verificou-se que nas federais os maiores motivadores se encontram nos dois primeiros grupos e, surpreendentemente, só um pequeníssimo número de professores declararam publicar principalmente levados pela vontade de contribuir para o desenvolvimento da ciência e sua difusão, o que é contrário ao que ocorreu com professores das estaduais e particulares que colocam esses fatores como dos mais relevantes. Não é de surpreender que os professores das estaduais tivessem citado "Difusão da Ciência" como o fator mais motivador para publicarem, se foi considerado que são esses os que mais publicaram nos últimos 3 anos, principalmente livros, seguidos dos professores das particulares. Até certo ponto é de se compreender que, lecionando em universidades subsidiadas pelo Governo Federal, os professores das federais se sintam mais pressionados pelos órgãos governamentais para publicarem. Isto recebe confirmação ao se verificar que os professores das particulares foram os que menos indicaram esse item como o fator principal que os leva a publicarem.

DIFERENÇA ENTRE OS SEXOS

Ao analisarmos as motivações, em termos de sexo dos professores, verificou-se que mais mulheres do que homens tenderam a dar respostas dentro do 1º grupo de razões, enquanto que mais homens do que mulheres escolheram as razões e do último grupo como mais importantes. No segundo grupo (fatores ligados a interesses pessoais) encontrou-se igual representação dos sexos.

ANÁLISE QUANTO À PUBLICAÇÃO DE LIVROS

A razão encontrada como a mais relevante na publicação de livros foi o "Retorno Econômico e Financeiro", seguido de "Reconhecimento Profissional" e, entre os menos importantes, encontrou-se "Exigências do Governo e da Universidade". Nota-se, assim, que os professores se sentem pressionados por órgãos governamentais a publicarem artigos, porém não livros. É de se averiguar se esta não é uma das razões da baixa produtividade no que se refere a livros verificada na maioria da amostra.

RAZÕES QUE LEVARAM A NÃO PUBLICAR A PESQUISA

Verificou-se que somente 14% dos professores da amostra não haviam publicado nos últimos 3 anos, embora tivessem realizado pesquisa. Mais professores das federais publicaram do que das outras universidades. Aqui é interessante observar que, embora individualmente, alguns professores das estaduais publiquem mais, inclusive no Exterior, quando se considera o Programa como um todo, o número de Professores que produzem nessas universidades é menor, seguido das particulares e tendo as federais como apresentando maior percentagem quanto a professores que publicam.

Ao analisar os dados fornecidos pelos professores que não publicaram, informações interessantes surgem. Em primeiro lugar, verifica-se que, dependendo do sexo do professor, a razão dada difere. Por exemplo, os homens declararam ter dificuldade de acesso a órgãos de publicação, enquanto que as mulheres apontaram a falta de tempo para analisar e escrever como o fator crítico para não publicarem. É bem provável que as

mulheres, mesmo as professoras de Pós-Graduação, ainda estejam sendo sobrecarregadas com trabalhos domésticos e obrigações maternas que competem com sua dedicação à ciência e não lhes dão tempo para analisarem seus dados e escreverem seus artigos. Por outro lado, a inacessibilidade a revistas no campo pode ser um fator determinante não só para homens, mas para todos os autores, só que, como algumas mulheres não tem tempo para escrever, elas não chegam a sentir a dificuldade de acesso às revistas.

É interessante notar que só um professor das universidades federais disse não ter publicado. O maior número de professores que não publicaram foi das estaduais, onde as dificuldades maiores parecem ser "tempo para analisar os dados e escrever" e "pesquisa em andamento.

Os professores das universidades particulares alegam duas razões primordiais pelas quais não publicaram: inacessibilidade a revistas e falta de tempo. Foi interessante verificar-se que os professores das particulares não sentem que haja falta de apoio de suas instituições que dificulte a publicação por eles, já que se imagina que as particulares talvez tenham mais dificuldades financeiras. Não se surpreendente que esses professores sintam que não têm tempo suficiente para publicarem, pois, na análise da proporção de tempo dedicado a atividades Acadêmicas, só 37% deles alegaram dedicar mais de 85% de seu tempo a estas atividades.

O número de professores que não publicaram foi muito pequeno ($F = 1$, $E = 7$ e $P = 5$); portanto não é possível elaborarem-se inferências nesta área. Deduz-se, no entanto, que os professores que lecionam nos programas de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil sejam, no geral, bastante atuantes em termos de produção científica e muitos dos que não publicaram estão com pesquisas em andamento.

Uma palavra de cautela é necessária. O presente estudo concentrou-se na variável **quantidade** de artigos e livros escritos e não na **qualidade**. Obviamente estudos adicionais deveriam incluir esta variável também, embora seja ela de difícil análise.

Outra consideração a ser feita é que nem todos os professores dos Programas responderam. Não se sabe porque

alguns não o fizeram, ou em que estes diferem dos que responderam. Portanto, é impossível ter-se certeza de que as amostras aqui retratadas são de fato representativas dos programas.

Uma última observação deve ser feita quanto a que só foram contactados os professores que fazem parte dos Programas de Pós-Graduação, não se incluindo professores que só lecionam na graduação, portanto, as considerações aqui tecidas não podem ser generalizadas para as universidades, como um todo.

CONCLUSÕES

Se considerarmos o total de professores pesquisados, independentemente do tipo de universidade onde lecionam, verificar-se-á que a quase totalidade deles pesquisa e publica pelo menos 1 artigo por ano. Há casos de professores cuja produtividade chega a 6 artigos por ano, porém esses são casos raros, mais típicos de pessoas com pós-doutorado. É interessante lembrar que 35% dos professores publicaram artigos no exterior nos últimos 3 anos. A faixa etária onde mais se escreve é acima de 41 anos, não importando o sexo, estado civil ou o número de filhos que o professor tenha. O que parece fazer mais diferença é o tipo de universidade onde o professor leciona: nas federais praticamente todos publicaram artigos, porém a produtividade de cada um foi menor do que nas estaduais, onde há um desempenho menos uniforme, com menos professores publicando significativamente mais. Os professores das universidades particulares parecem atingir uma situação mais uniforme, em que todos, sem exceção, publicaram pelo menos 1 artigo no Brasil e vários publicaram mais do que 8 artigos nos últimos 03 anos.

Com relação à publicação de livros, os professores das estaduais publicaram mais, seguidos dos professores das universidades particulares. Os das federais pouco publicaram em forma de livros.

Os fatores que levaram os professores a publicarem variaram, dependendo de se tratar de artigos ou de livros. No

caso de livros, Retorno Econômico e Reconhecimento Profissional foram os fatores mais apontados. No caso de artigos, os fatores foram Realização Pessoal e Contribuir para o Desenvolvimento da Ciência, para o grupo como um todo, porém essas razões variaram dependendo do tipo de universidade. Os professores das particulares e estaduais são mais motivados pelos fatores de interesse voltados para a coletividade, enquanto que os das federais são mais impulsionados por fatores relacionados a segurança (exigência dos órgãos governamentais da universidade).

Quem não publicou, não o fez por ter sua pesquisa ainda em andamento ou por não ter tempo para avaliar os dados ou, ainda, por não ter acesso aos órgãos de publicação.

A pouca publicação de livros e de artigos por parte da maioria dos professores de Pós-Graduação em Psicologia é, até certo ponto, preocupante quando se considera que o Brasil, como país emergente que é, depende, em grande parte, de literatura estrangeira. Um artigo por ano, que é o que a maioria dos professores produz certamente não cria esperanças de que a situação atual sofra modificações imediatas. Parece evidente que medidas necessitam ser implementadas para que esses professores sejam mais motivados a escreverem.

Espera-se que o presente trabalho sirva de base para outros estudos sobre as razões que levam as pessoas a publicarem, a fim de se averiguar que medidas devam ser implementadas tanto em nível de ensino como em nível de docência, nos vários tipos de universidades brasileiras.

ABSTRACT

This work had as its objectives: (1) to survey the motivational reasons that lead Brazilian professors in Graduate psychology to perform research and to publish; (2) to analyse what factors lead some professors not to publish, and (3) to trace the profile of the professors in the Graduate Programs, in regard to age sex, marital status, number of children, place of graduation, etc.

Fourteen of the eighteen courses that were contacted answered a questionnaire for a total of 102 answers. Almost all respondents stated that they engaged in research and published their data, in the last 3 years. Eighty-six percent of them published in Brasil and 35% published overseas. The factors that most contributed to their publishing articles were: the desire to help science to develop and the need for personal accomplishment.

Professors who did not publish stated that this was due to lack of time to write and difficulty in having access to journals.

BIBLIOGRAFIA

CADERNOS DA ANPEPP, nº 1, 1987. O que a Pós-Graduação em Psicologia no Brasil publicou em 1985.

CORDOVA, Rogério A.; GUSSO, D. A. e LUNA, S. V. — **A Pós-Graduação na América Latina: O Caso Brasileiro, Brasília 1986.**

BION: UMA TEORIA SOBRE A MENTE

Maria Emília Lino da Silva*

RESUMO

Bion concebeu o "aparelho para pensar" basicamente como um continente relacionando-se com seus contidos através do mecanismo da identificação projetiva postulado por Melanie Klein. Nessa elaboração, os contidos, naturalmente dispersos, integram-se em um sentido que chega à consciência como um fato selecionado entre os possíveis.

O artigo inclui ainda duas aplicações do modelo: a relação mãe-bebê e a relação entre o grupo e o "místico".

INTRODUÇÃO

Gostaria de começar abordando a especificidade de falar sobre Bion. Sua fama é de autor difícil: a linguagem que emprega é hermética, concisa; a explicação é incompleta. É como se estivesse a cada momento colocando-nos um problema, questionando-nos a visão e instrumentos, alertando que a realidade é viva e seu dinamismo escapa às modalidades usuais de apreensão, até hoje especializadas mais no conhecimento do inanimado, pouco aptas, portanto, a captar o fenômeno da vida. Acontece que este é o nosso objeto, enquanto psicanalistas: aquele movimento tão dinâmico que escapa às classificações, nomes e cristalizações a que a mente consciente tem de reduzir para poder operar, cada experiência em que se vê envolvida, e que recebe o nome de inconsciente.

(*) Professora de Pós-Graduação — PUCCAMP — PUCSP.

Por isso, ele escreve textos para serem lidos, mas não lembrados, isto é, imobilizados numa compreensão. Envolve-os portanto em uma "penumbra de associações", como ele mesmo declara, a fim de que a idéia fugidia possa sempre nos excitar o pensamento, despertando nossas próprias associações, nossa própria visão do tema.

De modo que falar de Bion é estar consciente de que só se estará sendo fiel ao autor transformando-o, reformulando-o segundo as reverberações que provoca no inconsciente — e estando ciente disso. "Mas sempre é assim", poderão me dizer. De fato, a percepção é sempre criativa, quer se trate de um texto ou de um objeto, de modo que não há como apreender, como entender, a não ser pela re-significação, pela inserção do percebido no contexto da rede de significados que determina cada percepção. Mas a consciência desse fato nem sempre está presente, quer no leitor, quer no escritor.

É assim que vemos, por exemplo, autores diferentes lendo coisas diferentes em Freud e proclamando que a sua leitura é a correta. Com os escritos de Bion a dificuldade é oposta: esta-se permanentemente em dúvida. De modo que o ato de lê-lo é doloroso, pela insegurança, pelo esforço renovado que não acalma a mente dizendo: agora sim, entendi, é isso que ele disse.

Propicia-nos, ao invés, um outro tipo de prazer, muito gratificante, em primeira pessoa, e não em terceira. A satisfação de, após debater-se com um conceito aparentemente incompreensível, talvez louco, descobrir que ah! isso é exatamente o que acontece com aquele meu paciente que... Ou então: ah! mas era isso que eu queria dizer dizer pro meu analista (ou que ele tentava me dizer), etc. E o entendimento do conceito deixa de ser uma aquisição intelectual para ser uma experiência, o que foi quase forçado pela linguagem do texto. Não quero dizer que isto não possa ocorrer com Freud ou Machado de Assis, mas que, em Bion, este aspecto é explícito, intencional e determinada sua linguagem. Desejo, então, deixar bem claro que esta apresentação toma a forma de um convite para ir à fonte, para cotejar minha versão do que ele disse com o que está em seus escritos.

Quero dizer ainda da preocupação formal, metodológica, deste autor, quanto a psicanálise. Ao invés de

novas explicações e teorias, ambicionava contribuir ajudando-a a superar o atual estágio, baseado em modelos narrativos, eivados de elementos sensoriais, para um nível mais abstrato e articulável. Compara esta passagem àquela da escrita, indo dos hieróglifos para o alfabeto.

A escrita hieroglífica pertence ao tipo ideográfico, em que se dá grande ênfase à diferenciação dos significados. Em termos de representação mental, corresponderia ao estabelecimento de mitos, em que diferentes vivências tornam-se pensáveis através de personificações ou enredos: O dilúvio, Narciso, Deus constituem exemplos sobejamente conhecidos.

Já a escrita alfabética caracteriza um nível de abstração e funcionalidade em que as relações observadas nos objetos são abstraídas e aprisionadas num conceito ou nome, desviando então o foco da atenção para a diferenciação dos significantes. Em termos de representação mental podemos ter presente a idéia de triângulo, a teoria da relatividade ou o conceito de inconsciente.

Tais estratificações não são, naturalmente, excludentes, conservando, ao contrário, elementos uma da outra, embora a caracterização global permita distingui-las como aspectos ou estágios diferenciados. No terreno psicanalítico, esta postura deixa de se ocupar, p. ex, com questões como o delineamento de quadros clínicos e diagnósticos diferenciais, para buscar grandes modelos gerais que poderiam abranger vários mecanismos mentais independentemente do quadro em que se apresentem. A vantagem do estabelecimento destes "elementos da psicanálise" estaria em reduzir o número de teorias necessárias para a atividade psicanalítica, ao mesmo tempo em que a tornaria mais livre, flexível e, portanto, mais sensível.

Nesta direção, os conceitos que apresenta não procuram fornecer novas explicações, porém reduzir ao que ele considera essencial os conceitos que julga básicos em Freud, em Melanie Klein e na própria experiência. Para fugir às cristalizações de concepções já consagradas, procura em outros campos, especialmente na biologia e na matemática, os processos, conceitos e imagens que possam sugerir e inspirar o psicanalista.

Seu ponto de vista ao encarar o psiquismo ampliou a capacidade analítica no atendimento aos casos mais graves, notadamente aos psicóticos.

Aplicando à teoria Kleiniana e à experiência clínica com esquizofrênicos seus conhecimentos em geometria, concluiu que o mundo interno descrito por Malaine Klein constituía-se como um espaço tridimensional povoado por objetos possuindo igualmente três dimensões. Acontece que o processo para se chegar a esse efeito de perspectiva, assim como suas conseqüências, acarretam um tipo de dor que se enquadra na conceituação de posição depressiva. Tal dor revela-se impossível de suportar para o psicótico, levando-o a distúrbios de pensamento tão graves e intensos que não lhe permitem estruturar um espaço mental nem objetos, nem sequer projetar pedaços deles, quer por falta de espaço, quer por falta de algo, que os contenha.

A representação tridimensional não serve, portanto, para compreender seu espaço mental sem limites ou dimensões e também sem os instrumentos básicos para construí-lo.

Desse modo, a psique descrita por Melaine Klein já se apresenta como uma importante aquisição, mesmo no estágio mais primitivo e caótico — a posição esquizoparanóide. Relatando o que ocorre na ausência dessas construções primordiais, Bion oferece uma nova e mais ampla compreensão, da qual destacamos o esquema de mente que se considera usual e que recebe o nome de modelo continente-contido.

1. O MODELO

Consideremos, dentro desta ótica, o modelo continente-contido. Suas raízes encontram-se, a meu ver, naquele modelo freudiano de um aparelho mental às voltas com questões econômicas quanto à energia que contém. Ou nas recomendações técnicas quanto a uma postura de receptividade e atenção flutuante em relação às comunicações do analisando, ao invés de uma atitude mais diretiva, de juiz ou pedagogo.

Melanie Klein abordou esta questão de um modo muito pessoal, descrevendo fantasias em relação à própria mente

como constituindo um **mundo interno** povoado de **objetos** que se relacionam entre si e com o paciente.

Para se referir ao mesmo tempo a essas duas teorias e a outras ainda não formuladas, Bion criou o conceito de continente-contido e uma notação que o representa: ♀ e ♂. O fato de usar os signos já consagrados na biologia para fêmea e macho integra a "penumbra de associações" que pretende despertar em relação ao conceito, mas sem restringir-lhe as outras possibilidades.

Trata-se de um modelo dialético em que continente e contido são definidos um em oposição ao outro, considerando o movimento mental — ou relação — entre eles, determinado por suas próprias contradições. Isto permite repensar velhas questões sob um novo ângulo. A angústia associada à VORACIDADE, p. ex., ligada à preocupação pelo objeto, pode ser percebida como uma aflitiva sensação de INCONTINÊNCIA na qual os contidos se escoariam vertiginosamente, sem que se possa segurá-los, controlá-los.

O vínculo dinâmico entre ♀ e ♂ acompanha o observado na mente, sendo suscetível às transformações que ocorrem tanto num como no outro ou na relação entre ambos.

A idéia de transformação é vital, mostrando que os dois elementos da dupla podem se modificar através do vínculo entre eles. Não se trata, pois, de uma simples relação mecânica, de conter algo ou estar contido em, mas de uma ligação viva interatuante. Conforme suas próprias palavras:

"O ♀ e o ♂ são suscetíveis de ser unidos e impregnados pela emoção. Assim unidos ou impregnados, ou ambas as coisas, mudam de um modo geralmente descrito como crescimento. Quando estão separados ou despojados de emoção diminuem em sua vitalidade, quer dizer, aproximam-se aos objetos inanimados."¹

Crescimento mental, aqui, aparece, pois, como fruto de emoção, e esta é condição de vitalidade. Quando a natureza do vínculo é propícia, o ♀ pode crescer, ou o ♂, ou ambos. Mas a relação pode também ser destrutiva — quando predomina a inveja, por exemplo. De modo que importa conhecer a natureza da emoção em jogo, tanto quanto as do ♀ e do ♂.

(1) BION, W. R., *Aprendiendo de la experiência*, Buenos Aires: Paidós, 1975, p. 77.

“Porque somos como troncos de árvore na neve”, disse Kafka. “Aparentemente, estão apoiados apenas na superfície, e com um pequeno empurrão seriam deslocados. Não, é impossível, porque estão firmemente unidos à terra. Mas, atenção, também isto é pura aparência”.²

Devemos assim ter cuidado com a aplicação do modelo continente-contido. comentamos, por exemplo, que certa pessoa possui uma mente com tais e quais características. Podemos também dizer que a mente contém a personalidade, ou vice-versa. Atenção! também isto é pura aparência.

2. A RELAÇÃO MÃE-BEBÊ

A primeira realização do modelo continente-contido, isto é, a sua primeira manifestação na realidade, ou o primeiro comportamento observável que satisfaz a esta hipótese, é a relação entre a mãe e o bebê. Digo bebê, e não filho, por causa de uma censura fundamental nesta relação que importa para nosso tema e que desenvolverei à seguir.

É de conhecimento público que o filhote do ser humano nasce psicologicamente prematuro e que nos primeiros meses precisa da mãe — ou de quem exerça a sua função — não só para a sobrevivência física, mas também, de um modo muito especial, para a sua constituição como ser humano. Enquanto Laplanche, p. ex., afirma que a mãe, através de seus cuidados físicos, inscreve no filho a sexualidade humana, Bion diz que, no mesmo gesto, ela lhe transmite o pensar.

Aqui também vemos outro paralelismo — não superposição — com o pensamento de Freud. Este falava por vezes em **protofantasias**, que, segundo Laplanche e Pontalis,³ “como os mitos coletivos, pretendem contribuir com uma representação e uma ‘solução’ para aquilo que à criança se depara como enigma principal; dramatizam como momento de emergência, como origem de uma história, o que surge ao indivíduo como uma realidade de tal natureza que exige uma

(2) Kafka, F., **A colônia penal**, São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1965, p. 48.

(3) Laplanche, J. Pontalis, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**, Lisboa: Moraes, 1970.

explicação, uma teoria". Citam o Homem dos Lobos, onde Freud diz: "Quando os acontecimentos se não adaptam ao esquema hereditário, sofrem na fantasia uma remodelação". Há, portanto, um esquema herdado de apreensão da realidade e este pode ser contrariado, levando a uma atividade mental que, por assim dizer, tenta corrigir, ou adaptar o esquema.

Bion fala em **protopensamentos**, isto é, em conteúdos mentais anteriores à capacidade de pensamento, afirmando mesmo que a pressão dos pensamentos é que leva à constituição de um aparelho para pensá-los, e não o contrário. Lembremo-nos, aqui, de que para Freud é a pressão das excitações que leva a mente a evoluir de um aparelho reflexo a um aparelho para pensar, como exposto no Cap. VII da interpretação dos Sonhos⁴: "...a princípio os esforços do aparelho dirigiam-se para manter-se, tanto quanto possível, livre dos estímulos; conseqüentemente, sua primeira estrutura acompanhava o plano de um aparelho reflexo, de maneira que qualquer excitação sensorial e chocar-se com ele podia ser prontamente descarregada ao longo de uma via motora. Mas as exigências da vida interferem com esta função simples e é a elas, também, que o aparelho deve seu impulso a novos desenvolvimentos".

Tais pensamentos, ou tais movimentos mentais primordiais, exigem não apenas quem os pense, mas também quem possa contê-los. O bebê não pode, age ainda como um aparelho reflexo, obedecendo ao princípio de inércia, ou seja, tendendo a se livrar de todo e qualquer estímulo, seja qual for — o que é extremamente perigoso, porque essa tendência, no limite, levaria à morte.

Felizmente para o bebê, a sua mãe, nesses primeiros tempos, encontra-se em um estado especial de mente, fruto de seu amor pelo filho e de sua capacidade para sonhar. Tal estado — a 'reverie' — permite à mãe colocar-se em sintonia com a mente primitiva do filho e acolher-lhe as emissões — especialmente expectativas não formuladas, inatas, de ser acolhido e de ter suas necessidades resolvidas. Ao acolher tais manifestações e, principalmente, ao dar-lhes um curso.

(4) Freud, S., Edição standard brasileira das obras psicológicas completas, Rio de Janeiro: Imago, 5:602.

adequado, é como se a mãe funcionasse, para o lactante, como a mente capaz de continência que ele ainda não possui.

Em outros termos: há uma **expectativa**, por parte do bebê, embora ele nem se dê conta, de que suas necessidades possam ser satisfeitas, e estas incluem o cuidado de seus aspectos mentais que ele ainda ignora apesar de já incomodá-lo. Há uma capacidade materna, embora não necessariamente consciente em toda a sua extensão, de entender quando o bebê tem fome, está molhado ou querendo colo, mesmo que não fique claro se é por medo, solidão ou outro tipo de carência.

O fato é que alguém **cuida** desse ser incapaz de cuidar-se, e isso **significa**, para ele, esperança de vida. Cuidados concretos e significações, um filhote e exercício materno, constituem uma unidade do ponto de vista do bebê.

E assim, juntamente com o leite e com a digestão do leite, o bebê vai recebendo pensamentos, significados e elaborações que ele nem sequer pode sonhar que existam, e que no entanto o alimentam e o fortalecem. E assim como seu trato digestivo trabalha o leite recebido, vai se desenvolvendo um "sistema alimentar mental" que digere o amor que recebe. Vemos então que o amor é inseparável do leite, quer do ponto de vista de quem os doa como de quem os recebe.

Depois se aprende a separar cuidado material e cuidado psíquico, amor e pensamento, mas naqueles instantes inaugurais tudo ainda está fundido e a continuidade física entre mãe e filho constitui a parte visível de sua continuidade mental. Mas a cada dia, nas mamadas, nas trocas de fraldas, nos embalos, canções e "conversas", a mãe vai passando para o filho, o filho vai sugando da mãe, essa sabedoria do que fazer diante das necessidades da vida.

E sorrateiramente, como uma serpente, vai sendo introduzida a separação no paraíso. O bebê vai se fortalecendo, adquirindo capacidade de conter suas experiências, de estabelecer alguma forma muito primária de relações entre eles. Gradualmente a capacidade de conter os pensamentos e de elaborá-los, ou seja, o estabelecimento de um aparelho para pensar, vai sendo efetivado, de acordo com a capacidade da criança para tolerar frustrações.

Fatalmente acontece o dia em que não há mais como negar: o bebê já é proprietário de uma mente própria, embora ainda muito, muito rudimentar. Mas já é a sua mente, não é mais um apêndice da mente materna. E então uma dor intensa e sem remédio assinala a perda do paraíso, para sempre. Inaugura-se neste instante mítico a posição depressiva. O tempo de gestação psíquica terminou, a mente da criança desprende-se da mente da mãe num parto psíquico. Uma nova mãe, já não grávida, já sem 'rêverie', e um novo filho, individualizado, começam então o seu relacionamento.

Embora nítida, esta separação não é completa nem brusca. A simbiose inicial sempre manterá seus traços, a princípio quase intactos — mas este quase é fundamental — originando-se então um processo gradual e jamais completado de individuação.

Esses restos da casca do ovo — como dizia Hesse permitem o perigoso sonho da recuperação da unidade perdida: uma tentação para toda a vida. E as pessoas variam em seu grau de resistência a ela.

Uma vez iniciado, contudo, o pensar não mais se detém. E as duas tendências — a volta à Mãe e a abertura ao mundo e às idéias — confrontam-se por toda a vida.

Assim como antes a mãe trabalhava seus pensamentos pró-jetados nela, assim também a criança agora terá de elaborá-los, com seu próprio suor. Mas ficam ainda, herança valiosíssima, o amor e os cuidados, de modo que o desenvolvimento continua sua marcha, tão progressiva e naturalmente, que pode passar despercebido o parto psíquico. Mas até as pessoas de fora notam que aquele bebê sonolento agora já é uma pessoazinha, já participa da comunidade.

Dois momentos do desenvolvimento. A mente informe da criança expelindo seus contidos na mente da mãe, que os acolhe, elabora e devolve, e a mente imatura ainda, mas já suficientemente desenvolvida para poder conter os seus contidos, elaborá-los e articular novos pensamentos.

Tal complementariedade relativiza ambos os pólos da relação mãe-bebê: a falta de rêverie materna pode ser compensada pela tolerância à frustração do bebê, assim como

essa tolerância pode estar de tal modo deficitária que nenhuma rêverie seja suficiente.

Duas aplicações do modelo continente-contido. A mãe que "contém" os conteúdos do filho, exteriores à sua própria mente — o que só se torna possível pela presença de 'rêverie'. E a pessoa separada — a mãe, o bebê mais maduro — dotada de uma mente capaz de trabalhar os próprios pensamentos.

Ambos os casos interessam à prática analítica, quer possam auxiliar o analista a entender o que se passa entre ele e seu paciente, ou a pensar a qualidade de sua própria escuta, quer como um modelo de avaliação da relação do paciente com seus próprios contidos.

Por isso digo contido, e não conteúdo — muito há contido na mente embora sem conteúdo, isto é, sem significado, o que pode requerer particularmente a atenção flutuante, plena de 'rêverie', por serem expelidos como atuações, sem elaboração mental, num clima de sonho, onde o analista é forçado a receber a comunicação do paciente quase como uma invasão em sua mente, para aí ser digerida, uma vez que o paciente não tem como fazê-lo.

Não basta que a mãe (ou o analista) possuam capacidade de rêverie. É preciso que o bebê (ou o paciente) também a possuam, embora de forma latente — ou, na linguagem de Bion, como uma pré-concepção — para que tal capacidade possa ser ativada pelo contato com a rêverie-continente. Tanto assim que a primeira manifestação dessa função se traduz pela articulação dos pensamentos oníricos.

De modo que o sonho aparece como a base de nossa atividade mental, cujo desenvolvimento, sob este prisma, consistiria em se tornar cada vez mais próximo da realidade e do consenso, sem jamais perder a ligação com o sonho e a identificação projetiva — suas primeiras e estruturantes realizações.

3. O GRUPO E O MÍSTICO

Ainda outra aplicação do modelo continente-contido que pode ser bastante fértil encontra-se na relação entre um grupo e seus componentes. Aqui o modelo se torna particularmente interessante quando aplicado de uma forma reversível. Temos assim, de um lado, o grupo contendo o indivíduo que o integra, que faz parte dele. Temos também, no entanto, o grupo contido na mente da pessoa que, integrando-o ou não, reflete sobre ele, ou simplesmente o percebe.

O grupo, enquanto tal, apresenta uma atividade mental que lhe é própria e diferente do conjunto de seus elementos. Não pode, entretanto, manifestar-se, senão através deles. Por isso, conforme se modifique a dinâmica grupal, sucedem-se os líderes, ou seja, a pessoa que melhor conduz o conjunto das ações para a realização do objetivo comum, consciente ou não.

Acontece que o grupo, como organismo vivo, se consegue uma certa duração e consistência, passa a necessitar não só de que seus objetivos sejam atingidos, mas também de desenvolvimento. Assim como a consecução de um objetivo demanda um líder compatível, assim também a necessidade de crescimento requer um indivíduo adequado. Esse nem sempre lidera o grupo, podendo mesmo ser perseguido por ele. Isso não muda o fato de que é nele que repousa a possibilidade de crescimento.

A pessoa certa para levar o grupo a crescer é alguém que, pertencendo a ele, não se lhe ajusta de modo completo, e se destaca. Esse indivíduo excepcional pode ser chamado de várias formas — gênio, messias, místico; pode ser um cientista ou um artista. Bion prefere chamá-lo místico — mantendo em associação todas estas possibilidades — para enfatizar seu relacionamento particular com o movimento mental do grupo.

Creio que descarta o termo Gênio, por exemplo, por sua facilidade em sugerir uma capacidade superior que, embora possa existir, focaliza a atenção no indivíduo que a possui, deixando fora de visão o grupo onde se insere. Messias, por sua vez, evoca a idéia de predestinação, e Herói possui uma forte associação com a ação concreta.

A vantagem do termo "místico", segundo me parece, está na sugestão de uma atividade mental intuitiva, numa ligação quase direta com realidades de ordem superior — e o grupo é de uma ordem superior ao indivíduo. Um talento especial o habilita a captar movimentos sutis do grupo, levando-o a intuir possíveis linhas de desenvolvimento. Uma série de fatores determina-lhe a probabilidade de sucesso, em especial a sua própria capacidade de traduzir a intuição numa linguagem adequada ao grupo, e a capacidade do grupo em adotar o caminho apontado. Do interjogo dessas potencialidades resultará uma reação do grupo ao místico, que poderá ser de acolhida e desenvolvimento, mas também de rechaço ou de indiferença.

Sob esta ótica, Bion faz uma interessante leitura do mito de Édipo, focalizando-lhe a persistência na busca do conhecimento apesar dos obstáculos que encontra nesse caminho. Diz ele: "Édipo representa o triunfo de sua decidida curiosidade sobre a intimidação, e pode ser usado como um símbolo da integridade científica — instrumento de investigação".⁵

O que desperta a simpatia solidária em sua história é a arrogante determinação em se assenhorar do próprio destino, escapando às manipulações misteriosas dos deuses e seus oráculos. E é justamente no caminho entre Corinto e Tebas — entre a rejeição da profecia e o cumprimento de seu destino — que encontra a Esfinge. Curiosamente, o perigo fatal que esta representa se expressa sob uma forma nitidamente intelectual: um enigma, uma questão teórica a ser resolvida.

O que estaria simbolizado por esta figura? Segundo Bion, "o enigma tradicionalmente atribuído à Esfinge é uma expressão da curiosidade do homem dirigida a si mesmo".⁶ Ao salvar a própria pele acertando a resposta, o trágico herói liberta todos os outros transeuntes da mesma estrada, encarnando à perfeição o conceito bioniano de místico.

Poderíamos aqui extrapolar, vendo em Édipo o místico Freud que desvenda o problema proposto pelo

(5) Bion, W. R., *Elementos de psicanálise*, Buenos Aires: Hormé, 1966, p. 74.

(6) Bion, W. R., *Elementos de psicanálise*, Buenos Aires: Hormé, 1966, p. 71

inconsciente-esfinge empenhando-se em combate aos fantasmas que perseguem desde dentro. Vendo nele, inclusive, a própria psicanálise, em sua origem um investigador obstinado e invasivo, que acaba por se despojar voluntariamente do próprio olhar para se colocar na retaguarda, deixando-se conduzir pelo olhar do outro, pelo desejo do outro.

Mas a relação entre o investigador e a sua charada apresenta-se, na verdade, com uma estrutura triangular. O terceiro elemento é a resistência às conseqüências da descoberta, personificado no mito por Tirésias que, segundo Bion, "representa a hipótese, que se sabe falsa, que se mantém para que atue como barreira contra a ansiedade antecipada como uma concomitante de qualquer hipótese ou teoria que possa ocupar seu lugar".⁷

Pois, no grupo como na personalidade, manter o conhecimento, embora questionável, pode parecer mais seguro que buscar a verdade. E então, na análise, tratamos muito tempo de Tirésias para que Édipo possa se analisar.

De qualquer modo, o que caracteriza o místico assim definido é o fato de ele ser o portador da *idéia nova* a *idéia revolucionária* que abrirá novas perspectivas. Essas poderão trazer conseqüências mais ou menos drásticas; daí serem consideradas mais ou menos perigosas pelo grupo. No caso de serem muito radicais para a capacidade de crescimento do grupo, poderão ser combatidas e o místico expulso.

Curiosamente, entretanto, o modo mais eficiente de combater um místico não costuma estar em sua crucifixação — o que pode ter o efeito indigesto de perpetuar suas idéias — mas promovê-lo e cobri-lo de honras, de modo que ele não possa mais pensar, sufocado, p. ex., pela burocracia de seu alto posto...

A capacidade do místico em captar qual a *idéia nova* que o grupo gesta sem perceber, sua habilidade em colocá-la em linguagem acessível aos corações e mentes de seus pares, a sensibilidade em diagnosticar a maturidade do grupo para trilhar os novos caminhos — tudo isso não nos lembra a 'rêverie' da mãe ao adivinhar as necessidades do filhinho? ou a continência necessária ao analista para uma escuta adequada?

(7) Bion, op. cit., p. 73.

As peculiaridades específicas de cada situação merecem tratamento individualizado. É vantajoso, contudo, deixar que da proximidade dessas concepções emergja uma abstração que as englobe a todas: a relação de continente e contido.

4. O APARELHO PARA PENSAR

O modelo do continente e do contido se refere ao aspecto estrutural da mente ao qual corresponde um mecanismo, também esquematizado, consistindo basicamente num movimento de inclusão ou exclusão, o que permite falar em coisas contidas ou não na mente. Ou, de outro ângulo, do que a psique retém ou expõe. Pode ser bastante útil para descrever não só a comunicação consciente entre pessoas, grupos e sociedades, mas também a comunicação inconsciente, não só entre pessoas como entre instâncias psíquicas de uma mesma pessoa. Para este segundo caso, ele se utiliza do que considera essencial no conceito Kleiniano de **identificação projetiva**, a saber, a crença onipotente na possibilidade de efetuar trocas de partes da personalidade.

O fato de se tratar de uma crença não significa que não seja efetiva, mas que não pertence ao que chamamos de realidade objetiva, porém a uma outra ordem de eventos, a realidade mental. Então o conceito de identificação projetiva torna-se muito útil ao se referir aos movimentos psíquicos, quer sejam internos ou em relação a outras pessoas, e caracterizaria o estágio mais primitivo do processo que, em seus estágios mais evoluídos, chamaremos de "pensar".

Uma descrição da funcionalidade do aparelho para pensar, assim descrito, é também diagramado a partir de dois conceitos, abstraídos o primeiro de Melanie Klein e o segundo do matemático Poincaré. A herança kleiniana, neste caso, consiste no que ele julga ser o essencial da passagem entre as posições esquizo-paranóide para a depressiva, a que Bion acrescenta: e vice-versa. Pois o "essencial", para ele, no caso, está na **dispersão** característica da posição esquizo-paranóide, com os sentimentos persecutórios que lhe são correlatos, o que

exige uma postura que ele chama de “paciência” e que, alcançada, permite chegar ao pólo oposto — a **integração** — que é considerado o “essencial” da posição depressiva, e se traduz, emocionalmente, como “segurança”. Em suas próprias palavras:

“A ‘paciência’ deve ser retida sem ‘tentativa irritável de alcançar fato e razão’ até que um modelo ‘evolua’. Esse estado é análogo ao que Melanie Klein chamou posição depressiva. Para esse estado uso o termo ‘segurança’. Isso pretendo deixar com uma associação de segurança e ansiedade diminuída.”⁸

Essa passagem deve se manter flexível em ambos os sentidos, pois a análise deve levar à síntese, mas não devemos nos fiar na segurança das sínteses e abstrações sem testá-las com novas análises, e assim sucessivamente.

A passagem do caos à síntese supõe suficiente tolerância à frustração para suportar a desintegração — e aqui é bom recordar que o conceito de tolerância é fundamental em Freud, especialmente na passagem do princípio do prazer para o da realidade. Bion aceita esta herança, mas a modifica para que os dois princípios possam operar simultaneamente, tornando-os portanto mais flexíveis e abrangentes.

O estado caótico, disperso, esquizo-paranóide, não é estático. Caso haja suficiente paciência para suportá-lo, emergirá um sentido em torno do qual os outros elementos, até então dispersos, se organizarão, dando origem à posição depressiva. Deste modo ambas as posições podem ser utilizadas para descrever cada situação mental em termos de problema e equação.

Na descrição dessa passagem é que reside, a meu ver, o aspecto dialético, uma vez que as contradições de uma situação mental são superadas por um movimento interno que se resolve por uma nova organização dos elementos, e assim sucessivamente.

O elemento organizador que dá coerência e sentido é chamado de fato selecionado, segundo Poincaré em sua clássica descrição da criação matemática.

(8) Bion, W. R., **Atenção e interpretação**, Rio de Janeiro: Imago, 1973, p. 136.

É interessante notar como a descrição do aspecto estrutural da mente — a relação φ σ — inclui um aspecto dinâmico: a identificação projetiva. E a descrição do aspecto funcional — a passagem Ps-D — integra um elemento estrutural: o fato selecionado. Isto porque a unidade da psique não se pode quebrar nem mesmo nessa descrição esquemática, levando-o a afirmar que um pode exercer a função do outro.

Neste contexto convém retomar a idéia de como o pensar é levado a se constituir a partir da pressão dos pensamentos exigindo serem pensados, ou como o continente é constituído a partir dos contidos dispersos.

Também a personalidade pode ser assim encarada como resultado da atividade de criação da 'persona' a partir dos elementos disponíveis, até a construção de uma imagem mais ou menos estável e consistente que possa exercer a capacidade de continência e coerência aos aspectos da pessoa, tanto sob o seu próprio ponto de vista como para os olhares externos, apesar das diferenças decorrentes dos diversos ângulos de visão.

Furtar-se a esse trabalho traz como conseqüência ter de se conformar a uma máscara colocada desde fora, ou a um destino traçado pelos deuses, e não pelos próprios passos. Assumir um tal encargo, mesmo que não chegue ao trágico como para Édipo, costuma implicar bastante trabalho e mesmo dor. De todo modo, essa escolha está reservada aos que possuam suficiente capacidade de tolerância às frustrações.

ABSTRACT

Bion presented the "thinking machine" basically as a continent relating itself with its contained parts through a mechanism of projecting identification, postulated by Melanie Klein. In this elaboration, the contained parts, naturally dispersed, combine themselves into a whole in a sense that reaches the consciousness as a fact selected among the possibles ones.

Two applications of the model is also considered: the relation between the mother and the baby and the relation between the group and the "mistic".

BIBLIOGRAFIA

- BION, W. R., Elemento de Psicanálise, Buenos Aires: Hormé, 1966, p.71.
- BION, op. cit., p.73.
- BION, W. R., Elemento de Psicanálise, Buenos Aires: Hormé, 1966 p.74.
- BION, W. R., Atenção e interpretação, Rio de Janeiro: Imago, 1973, p.136.
- BION, W. R., Aprendiendo de la experiência, Buenos Aires: Paidós, 1975. p.77.
- FREUD, S., Edição standard brasileira das obras psicológicas completas, Rio de Janeiro: Imago, 5: 602.
- KAFKA F., A colônia penal São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1965, p.48.
- LAPLANCHE, J. PONTALIS, J. B., Vocabulário da Psicanálise, Lisboa: Moraes, 1970.

CONCEITO DE PESQUISA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COMPARANDO PERSPECTIVAS DE PESQUISADORES E DE LEIGOS

Franca M. B. G. de Araújo**

Geraldina Porto Witter*

Ledenice S. Martins**

Marciana Leite Ribeiro**

Maria Marta Giacometti**

RESUMO

Foi analisado o conteúdo semântico das respostas de pesquisadores (n =17) e leigos (n =28) em resposta à questão: "O que é pesquisa?" Obteve-se fidedignidade alta para as categorias de análise. Os pesquisadores destacaram as dimensões: método; investigação e construção de teoria; os leigos destacaram investigação e objeto. Não foi significativa a correlação entre as opiniões de leigos e de pesquisadores.

INTRODUÇÃO

À primeira vista, estabelecer um conceito único de pesquisa pode parecer uma tarefa fácil. Entretanto, como bem discorre DREW (1980), mesmo entre pesquisadores e autores de livros sobre metodologia, não se encontra o esperado consenso sobre a matéria. Retomar alguns destes autores é uma forma de mostrar esta situação.

ASTI VERA (1979, p. 11), referindo-se a esta questão, relata que, em 1929, quando foram propostas quatro

(*) Profa. da Pós-Graduação em Psicologia – PUCAMP

(**) Mestanda Biblioteconomia – PUCAMP

As autoras agradecem a colaboração de Deovanir Vidoto.

definições para a palavra "pesquisa" a estudiosos, todas as definições foram votadas, havendo quem considerasse o conceito de pesquisa com indefinível. Para ele o "ponto de partida da pesquisa é a existência de um problema que se deverá definir, examinar, avaliar e analisar criticamente para, em seguida, ser tentada sua solução.

Já em TRUJILLO FERRARI (1982, p. 167), vê-se a pesquisa como "uma atividade humana, honesta, cujo propósito é descobrir respostas para as indagações ou questões significativas que são propostas. Para tanto, o investigador utiliza-se do conhecimento anterior e manipula cuidadosamente métodos, técnicas e outros procedimentos, a fim de obter resultados pertinentes às suas inquisições. De forma mais simples, CERVO & BERVIAN (1983, p. 50) dizem que "a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos".

RUDIO (1978, p. 9,15) a define como "um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento", sendo que, para "merecer o qualificativo de científica, a pesquisa deve ser feita de modo sistematizado, utilizando-se, para isso, de método próprio e técnicas específicas e procurando um conhecimento que se refira à realidade empírica". Para ele ainda, a pesquisa "deve ser considerada como obra de criatividade, que nasce da intuição do pesquisador e recebe a marca de sua originalidade, tanto no modo de empreendê-la como no de comunicá-la."

RUIZ (1982, p. 48), definindo pesquisa científica como a "realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas de metodologia consagradas pela Ciência", ressalta que é o método de abordagem de um problema em estudo que caracteriza o aspecto científico de uma pesquisa.

Existe ainda, para alguns autores, um certo equívoco entre pesquisa e método científico, como se observa em BARBOSA FILHO (1980, p. 22). Referindo-se a método científico como "investigação organizada, observação sistemática dos fenômenos da realidade universal através de uma sucessão de passos orientados por conhecimentos teóricos, buscando explicar as causas desses fenômenos, suas correlações e aspectos ainda não revelados que interessam mais de perto a um

determinado ramo científico", expressa mais o que é pesquisa do que propriamente método científico.

Assim é que, embora de uma maneira mais simples, procurando denominadores comuns à pesquisa nas várias Ciências, e pode dizer como DREW (1980, p. 318), que a pesquisa "é uma forma sistemática de fazer questões, que usa um método ordenado de inquirir denominado método científico". Ela se faz em um contexto em que variáveis sociais (quem? por quê? para quem se faz a pesquisa?) e sua conceituação envolvem aspectos variados do comportamento do pesquisador. Nestas circunstâncias o conceito que ele próprio faz de pesquisa está sob o controle desse complexo de variáveis. Esta conceituação é mais abrangente e convergente em relação às anteriores e foi adotada como ponto de referência neste trabalho.

Todavia, como o próprio Drew (1980) diz, há necessidade de pesquisas que mostrem como pesquisadores, e não apenas autores isolados, focalizam a pesquisa, como a conceituam. Como vê a pesquisa aquele que a produz (Quem faz). Mas é também relevante saber como a vê o consumidor de ciência, ou seja, para quem ela é feita. Informações a respeito podem fornecer subsídios para a própria ciência, para se conhecer a imagem social da mesma e mesmo para a programação da difusão do conhecimento científico.

Neste contexto, é preciso situar também o termo "conceito", ou melhor, o conceito de "conceito", tendo em vista ser esse um assunto também controvertido e motivo de preocupação desde a Antigüidade. Essa controvérsia, segundo MACEDO (1979), deve-se, em parte, à ampla variedade de fenômenos que podem ser tidos como conceitos, a que acrescenta TARGINO (1983) que ele é, também, decorrente das diferentes condições experimentais das quais se utilizam os estudiosos da área assim como da diversidade de teorias referentes ao assunto.

Adotando as características críticas enfocadas por MACEDO (classificação, generalização à aprendizagem) na determinação das dimensões relevantes do conceito de conceito, TARGINO (1983, p. 33) afirma que "a essência de um conceito é agrupar elementos com base em características comuns" e, a essa característica denominada classificação ou categorização,

interrelacionam-se as demais. Observa, também que a aprendizagem como característica inerente ao conceito é aceita pela maioria dos autores. A aprendizagem de conceito ou a formação do conceito são consideradas por ela como "indicadoras do processo de aquisição e aprimoramento constante da resposta de emitir um conceito sobre um dado estímulo". Reconhece-se aprendizagem quando é observada mudança comportamental e, também, a permanência dessa mudança.

De qualquer forma, como lembra LOMONACO (1984), o conceito tem uma série de funções que chegam mesmo a tornar viável a própria existência, na medida em que possibilitam a interpretação e a organização do mundo e do próprio comportamento do homem.

Esta aprendizagem é básica e influenciada por muitas variáveis entre as quais se destacam as experiências de vida com o elemento conceituado, o tipo de aprendizagem, o contexto em que ela se concretizou.

Sendo inegável a importância da pesquisa no mundo moderno, vale analisar como as pessoas conceituam pesquisa. Além disso, face ao referido anteriormente, pessoas com aprendizagem e vivências diferenciadas envolvendo a pesquisa tenderão a formar e a desenvolver conceitos distintos sobre a mesma. Esta preocupação norteou a formulação dos objetivos do presente trabalho, os quais são a seguir discriminados:

- a) caracterizar o conceito de pesquisa mantido por leigos;
- b) caracterizar o mesmo conceito da ótica de cientistas e;
- c) comparar os dois conceitos entre si.

MÉTODO

SUJEITOS

Em função dos objetivos propostos neste trabalho, foram formuladas questões a dois grupos de sujeitos com as seguintes características:

• **Pesquisadores** — num total de 17 sujeitos nas áreas de: Psicologia (35,2%), Medicina (17,6%), Sociologia (11,7%) e os restantes 35,5% divididos igualmente entre as áreas de Antropologia, Física, Química, Estatística, Neurologia e Literatura, variando de 1 a 15 anos o tempo de experiência em pesquisa. A faixa etária dos sujeitos em questão foi de 24 a 46 anos, com o maior número situado entre 34 e 38 anos (37,5%) e entre 24 a 28 anos (25%), sendo 29,4% dos sujeitos do sexo masculino. A inclusão dos mesmos no grupo foi feita assistemáticamente, mas todos tinham experiência de pesquisa independente além de terem, no passado, atuado como auxiliares de pesquisa, trabalhavam todos como pesquisadores ou docentes-pesquisadores, em Universidades.

• **Leigos** — num total de 28 sujeitos nas seguintes profissões: professores (14,3%), secretárias (14,3%), donas-de-casa (10,7%), universitários (7,1%) e os restantes (39,4%) divididos igualmente entre as profissões: bancários, assistentes sociais, bibliotecárias, fotógrafos, enfermeiras, empregadas domésticas, laboristas, assistentes técnicos, serventes e aposentados. A faixa etária variou de 6 a 72 anos, com o maior número de sujeitos entre 18 e 29 anos (39,3%), vindo a seguir entre 30 a 41 anos (32,1%). Apenas 14,3% dos sujeitos eram do sexo masculino. Quanto ao nível educacional, 60,7% dos sujeitos tinham o curso superior ou eram universitários, 17,8% correspondiam à escolaridade 2º grau e 14,3% ao 1º grau. Os demais 7,2% não tinham nem o 1º grau. Embora a escolha fosse assistemática, o grupo de leigos ficou constituído de modo a compreender uma ampla gama da sociedade não envolvida com pesquisa, exceto enquanto consumidora da mesma, o que, de acordo com LEWIN (1982), lhe dá uma representatividade qualitativa em consonância com os objetivos do presente trabalho. Nenhuma experiência na produção do saber-fazer-poder científico era o denominador comum do grupo.

MATERIAL

Foram utilizadas fichas brancas na medida 12,5 cm x 15 cm, contendo os seguintes dados: a) para

pesquisadores — nome, idade, sexo, área de pesquisa e tempo de experiência como pesquisador, conceito de pesquisa; b) para leigos — nome, idade, sexo, escolaridade e profissão, conceito de pesquisa.

Nesta mesma ficha era lançada a resposta ao sujeito.

PROCEDIMENTOS

A coleta de dados foi efetuada por diversas pessoas, solicitando-se aos sujeitos que respondessem, sem consulta bibliográfica, á pergunta: "O que é pesquisa?". As respostas foram imediatas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi efetuada a tabulação de todas as respostas dos sujeitos aproveitando-se todas as expressões verbais utilizadas por eles, aglutinando-se apenas aquelas que tivessem o mesmo conteúdo semântico. Do total de 255 enunciados, apenas 35 respostas verbais não foram passíveis de tabulação, ou por serem incoerentes com o restante do discurso, ou por serem palavras sem conteúdo específico em relação ao conteúdo solicitado, ou, ainda, por indicarem dúvidas ou termos de relação entre as proposições feitas.

Ex.: "talvez", "por conseguinte", "suponho", "considero", "através do qual...", "despretensiosa", etc.

A própria palavra pesquisa não foi categorizada, uma vez que ela era o próprio enunciado a ser definido. Já que 220 enunciados foram passíveis de categorização, considerou-se que houve uma adequada utilização e integração dos enunciados dos sujeitos na análise feita. Isso representou a não assimilação de apenas 14% de vocábulos emitidos pelos sujeitos.

No primeiro momento da análise foram tabuladas todas as respostas utilizáveis, sem aceitação para registro no mesmo espaço as que fossem iguais, emitidas por um mesmo sujeito, quase ou menos como eco de suas próprias palavras.

Este é o caso de "Pesquisa e atividade ... atividade e busca da verdade". Neste caso, atividade foi contada só uma vez. Houve uma grande dispersão em termos de léxico usado para dimensionar o conceito.

A seguir procurou-se aglutinar as respostas com conteúdo semântico similar, ou seja, que indicassem estar sob o controle da mesma dimensão do conceito em consideração.

Ex.: "é atividade", "é trabalho".

Com esta estratégia foi possível detectar, nos protocolos de resposta, aspectos referidos pertinentes a várias possíveis dimensões de pesquisa. Elas foram rotuladas e definidas formando um sistema de 18 categorias, correspondendo a dimensões específicas indicadas pelos sujeitos. As 18 categorias (dimensões são a seguir descritas e apresentadas em ordem alfabética, conforme aparecem, também, na Tabela 1.

1. Aplicabilidade — nesta dimensão foram incluídas as respostas relativas à aplicação da pesquisa e à pesquisa como decorrente da prática, tais como: "objetivo final", "novas descobertas", "de ordem prática", "melhoria de áreas, setores ou atividades práticas" e "finalidade tanto de reparar como de aperfeiçoar", "proposições de ações, decorrentes da prática", "surge na prática".

Ex.: "só surge na prática, nas interações, no contexto, ..." (pesquisador).

2. Aprendizagem — aqui foram inseridas as respostas que fizeram menção à pesquisa como forma de aprendizagem.

Ex.: "... um aprendizado constante ..." (pesquisador).

3. Atividade científica — tabularam-se nesta categoria, as realizações referentes à pesquisa como atividade científica, no sentido de englobar todas as atividades de uma pessoa na vida científica. É o caso de: "atividade", "trabalho", "profissão", "motivação do pesquisador", "relação funcional", "ponto de interesse".

Ex.: "... é uma atividade que pretende ..." (pesquisador).

"... é um trabalho de ..." (leigo).

4. Avaliação — foram encaixados nesta dimensão, os enunciados referentes à pesquisa como avaliação, tais como: “avaliar”, “relação entre variáveis e análise do fato”.

Ex.: “... a busca da relação entre variáveis ...” (pesquisador).

“... estudar, pesquisar, observar, avaliar determinada coisa ou assunto ...” (leigo).

5. Caráter probabilístico — assimilando-se aqui os enunciados verbais referentes ao aspecto provável marcante do conhecimento científico, tais como: “caráter probabilístico” e expressões similares como “tentativa, possibilidade”.

Ex.: “... e a possibilidade de reconstruir ...” (pesquisador).

“... tentar descobrir coisas novas ...” (pesquisador).

6. Compreensão da realidade — por esta dimensão compreende-se o empenho em conhecer a realidade através da metodologia específica da ciência. Foram incluídas respostas como: “compreensão do real”, “recorte do real para explicação”, “entender a realidade”, “compreensão de fenômenos da natureza”, “conhecimento do comportamento da natureza”, “o porquê das coisas”, “conhecimento da realidade”, “visão da realidade”, “reforço da realidade”.

Ex.: “... busca de uma maior compreensão de fenômenos da natureza ...” (pesquisador).

“... de como as coisas acontecem, o porque das coisas ...” (leigo).

7. Construção da teoria — nesta dimensão foram incluídas as respostas que fizeram menção à pesquisa como meio para construir e atualizar teorias, como em: “construção do edifício teórico conceitual”, “novos conceitos”, “desenvolver a capacidade de entender a importância de fatos e dados”, “atualização da teoria”, “reconstrução do conhecimento”, “usando conhecimento universal”, “constante atualização do teórico conceitual”, “processo histórico do conhecimento”, “afirmações técnicas”, “conhecimento generalizado”, “generalização”.

Ex.: "... é a procura de novos conceitos ..." (pesquisador).

"... a produção de novos conceitos ..." (leigo).

8. Fontes — foram incluídos, neste caso, os enunciados relativos a onde são buscadas as informações na pesquisa, ou seja: "bancos de informações", "leitura", "revistas e livros".

Ex.: "... a montagem de um banco de informações ..." (pesquisador).

"... a gente vai pesquisar nos livros ..." (leigo).

9. Investigação — compreendendo as verbalizações dos sujeitos que fizeram referência à pesquisa como um meio de investigação de conhecimento: "estudo minucioso", "verificação", "estudo de fenômenos", "observação", "comparações", "descoberta", "indagação", "estudo profundo". Incluiu-se também, aqui, aspectos do comportamento e atitudes esperadas do pesquisador como curiosidade científica, inquietação e criatividade.

Ex.: "... investigação dos fenômenos materiais ..." (pesquisador).

"... estudo aprofundado de um assunto ..." (leigo).

10. Método científico — constam desta dimensão respostas referentes ao método na pesquisa. Foram incluídas verbalizações como: "metodologia científica", "maneira mais objetiva e orientada", "instrumento técnico", "veículos", "emprego de meios", "trabalho organizado", "observação controlada, sistemática", "trabalho previamente planejado", "caminhos a serem percorridos", "coleta de dados", "estudo de caso".

Ex.: "... através do método científico ..." (pesquisador).

"... observação controlada, sistemática com a coleta de dados ..." (leigo).

11. Objetivo — nesta dimensão foram incluídas as respostas que fizeram menção do que se pretende atingir com a pesquisa como: "proposto preliminarmente", "aproximação do alvo", "adequação do objetivo", "fidelidade ao objetivo".

Ex.: "... aproximar o máximo possível do alvo ..." (pesquisador).

"... na procura de um objetivo previamente estabelecido" (leigo).

12. Objeto — esta dimensão refere-se ao que é pesquisado, incluindo os seguintes enunciados: "assunto", "a determinado tema", "determinada coisa", "sobre um determinado assunto", "algo", "alguma coisa".

Ex.: "... a respeito de um determinado tema, utilizando-se ..." (pesquisador).

"... estudo aprofundado de um determinado assunto ..." (leigo).

13. Princípios científicos — nesta dimensão foram incluídas as respostas que mencionaram os princípios básicos que devem ser observados na pesquisa, tais como: parcimônia, objetividade e clareza científica. Incluíram-se aqui enunciados ainda referentes a critérios.

Ex.: "... claro para a comunidade científica ..." (pesquisador).

14. Réplica — esta dimensão diz respeito à possibilidade de se repetir uma mesma pesquisa levando a um mesmo resultado. Refere-se a verbalizações, tais como: "aferição do conhecimento científico, conhecimento do que não é novo, reconstrução por outra pessoa".

Ex.: "... e, portanto, dele ser aferido também ..." (pesquisador).

15. Resolução de problemas — nesta dimensão foram incluídas respostas referentes ao problema que gera uma pesquisa, como: "necessidade de resolvê-lo", "solução de problemas", "procura de resposta para um problema".

Ex.: "... você tem um problema e precisa resolvê-lo" (pesquisador).

"... a procura de resposta para um problema ainda sem solução ..." (leigo).

16. Resultados — compreendeu os enunciados onde eram feitas referências à pesquisa como meio para se obterem conclusões, atestar a validade de conclusões.

Ex.: "... e chegar à conclusão de como ele (fato) acontece ..." (leigo).

17. Pesquisador — incluiu as respostas referentes à pessoa envolvida na atividade de pesquisa como os termos "pesquisador", "estudioso", "trabalhador intelectual", "observador participante".

Ex.: "... é a inquietação do estudioso ..." (pesquisador).

"... e me transformo num observador participante ..." (leigo).

18. Verificação de hipótese — esta dimensão compreendeu as verbalizações referentes ao empenho do pesquisador em verificar hipóteses levantadas na pesquisa. Inclui expressões como: "verificação de hipótese falsa ou verdadeira", "confirmação ou não de hipóteses", "derivado de hipótese", "baseado em hipótese".

Ex.: "... um trabalho baseado em hipótese e a verificação da mesma ..." (pesquisador).

"... se chega a um resultado que confirme ou não estas hipótese ..." (leigo).

As respostas dos sujeitos foram tabuladas seguindo esta proposição de dimensões emergentes do próprio discurso dos sujeitos.

Para se chegar à adequação do sistema foi feito um estudo de concordância. Realizou-se julgamento por dois juízes independentes, aplicando-se o teste de fidedignidade, utilizando-se a seguinte fórmula:

$$IC = \frac{A}{A + D} \cdot 100$$

onde IC é índice de concordância. A corresponde ao número de acordo e D é o número de desacordos.

O índice de concordância para a tabulação das respostas de pesquisadores foi de 92,1% e para as emitidas pelos leigos foi de 76,4%. No total obtiveram-se 84,9%, portanto,

acima dos padrões esperados cientificamente (75%) para estudos dessa natureza (BOMTEMPO, 1975).

Tabela 1. Ocorrência das dimensões do conceito de pesquisa enunciados por leigos e pesquisadores

SUJEITOS DIMENSÕES	PESQUISADOR		LEIGO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
1. Aplicabilidade	9	8,7	5	4,3	14	7
2. Aprendizagem	1	1	1	0,8	2	0,9
3. Atividade científica	7	6,8	1	0,8	8	3,5
4. Avaliação	2	1,9	1	0,8	3	1,4
5. Caráter probabilístico	8	7,8	5	4,3	13	5,8
6. Compreensão da realidade	10	9,7	3	2,6	13	5,8
7. Construção da teoria	13	12,6	4	3,4	17	7,7
8. Fontes	1	1	5	4,3	6	2,7
9. Investigação	13	12,6	32	27,3	45	20,4
10. Método científico	17	16,5	10	8,5	27	12,2
11. Objetivo	4	3,9	5	4,3	9	4,1
12. Objeto	2	1,9	23	19,6	25	11,3
13. Princípios científicos	6	5,8	—	—	6	2,7
14. Réplica	2	1,9	—	—	2	0,9
15. Resoluções de problemas	2	1,9	5	4,3	7	3,2
16. Resultados	—	—	5	4,3	5	2,3
17. Pesquisador	4	3,9	8	6,8	12	5,5
18. Verificação de hipótese	2	1,9	4	3,4	6	2,6
TOTAL	103	99,8	117	99,8	220	100

Durante a classificação nas 18 dimensões das expressões verbais dos sujeitos, o juiz nº 1 foi o que aproveitou

o maior número de enunciados, descartando apenas 35 expressões que não se encaixaram nas dimensões definidas, sendo consideradas inexpressivas para análise. Como o nível de concordância indicava a possibilidade de usar uma ou outra tabulação, optou-se pela feita pelo juiz nº 1 por ter sido mais inclusiva. Os dados obtidos aparecem na Tabela 1.

Analisando os dados obtidos na Tabela 1, verificou-se que a maior incidência, comum aos dois grupos de sujeitos, ocorreu na dimensão "investigação" (20,4%), seguida da dimensão "método científico" (12,2%) e "objeto" (11,3%). Esse resultado, à primeira vista, demonstra que, tanto para pesquisadores como para leigos, a pesquisa é caracterizada como investigação, conduzida com método e com ênfase no objeto da pesquisa. Os enunciados referentes às dimensões "aprendizagem" (0,9%) "réplica" (0,9%) e "avaliação" (1,4%) foram os de menor incidência, podendo ser considerados irrelevantes em relação aos demais na ótica dos sujeitos.

Entretanto, faz-se necessária, a seguir, uma análise mais específica relativa aos dois grupos de sujeitos.

Para os pesquisadores a maior incidência nos enunciados recaiu na dimensão "método científico" (16,5%), seguida da dimensão "investigação" (12,6%) e "construção da teoria" (12,6%), indicando a existência de uma preocupação acentuada em torno de como a pesquisa é desenvolvida, além de a caracterizarem como investigação e meio para construir e atualizar teorias.

No caso de leigos, a maior incidência ocorreu na dimensão "investigação" (27,3%), seguida da dimensão "objeto" (19,6%) e bem mais abaixo a dimensão "método científico" (8,5%). Esse resultado denota que os leigos também caracterizam a pesquisa como investigação; entretanto, preocupam-se mais com o **quê** se pesquisa do que com o **como** se pesquisa. Além disso, não fazem menção aos princípios científicos, também não fazem referência à dimensão "réplica".

Embora o número de sujeitos tenha sido desigual, 28 leigos e 17 pesquisadores, a diferença no número de enunciados registrados referentes aos dois grupos foi de apenas 14. Em média, os pesquisadores fizeram referência a 6 dimensões de conceito, enquanto que os leigos enunciaram 4 aspectos básicos.

Esse resultado vem em apoio ao relatado na literatura de que, com aprendizagem e vivência com o objeto conceituado, a pessoa tem condições de detectar maior número de características peculiares e relevantes do conceito. (MACEDO, 1979; TARGINO, 1983; LOMÔNACO, 1984)

Entretanto, as dimensões mais ou menos percebidas, relacionadas pelos sujeitos, também sofrem a influência das mesmas variáveis. Uma análise mais descritiva de algumas dimensões permite perceber algumas tendências nas respostas dos sujeitos.

A dimensão "aplicabilidade" foi mais mencionada por pesquisadores (8,7%) do que por leigos (4,3%), assim como a dimensão "método científico" (pesquisadores: 16,5% leigos; 8,5%), indicando que os pesquisadores, além de se preocuparem mais com método empregado na pesquisa do que os leigos, atêm-se também mais à aplicação da pesquisa. Isso pode estar refletindo papéis diferentes de produtor e de consumidor de ciência e tecnologia, como também uma maior preocupação com o papel social, com a responsabilidade social do cientista. (DREW, 1980).

Entendem os pesquisadores, mais do que os leigos, a pesquisa como atividade científica (pesquisadores: 6,8%; leigos: 0,8%), de caráter probabilístico (pesquisadores: 7,8%; leigos: 4,3%) como meio para construir teorias e atualizá-las (pesquisadores: 12,6%; leigos: 3,4%). A esta última se poderia somar o percentual encontrado em verificação de hipótese (1,9% e 3,4%). Mais uma vez parece estar presente a influência da vivência e da formação do pesquisador, ou da tradição formativa da ciência, que lhe fornece uma imagem peculiar (FENATI, 1987). O caráter probabilístico seria de se esperar tivesse tido uma maior ocorrência especialmente entre os cientistas, uma vez que há muito vem sendo uma marca característica do conhecimento científico, estando-se ciente de limitações do mesmo quanto à análise da "realidade" e quanto às próprias restrições impostas pela metodologia. Considerações essas que também se aplicam à dimensão "compreensão da realidade" referiram-se mais também aos pesquisadores (9,7%) em relação às verbalizações dos leigos (2,6%).

Entre os leigos, a dimensão "objeto" alcançou um índice maior de 19,6% em comparação aos 1,9% de menções de pesquisadores, assim como a dimensão "fontes" (leigos: 4,3%; pesquisadores: 1%), indicando que os leigos voltam mais sua atenção ao objeto da pesquisa e onde encontrar informações para a mesma do que os pesquisadores. Esta situação pode estar ocorrendo por ser, muitas vezes, apresentado em nível de escolas de 1º e o grau, a busca de fontes como sinônimo de pesquisa, marcando esta dimensão como a mais freqüentemente vivenciada pelo leigo. Já para o pesquisador a busca de informação é uma constante ao longo de toda a sua atividade e, talvez, por isso mesmo, não tenha sido destacada como uma dimensão marcante. Como o leigo busca a informação pelo assunto (objeto), daí também o índice percentual expressivo que esta dimensão alcançou entre eles.

Verificou-se também que os leigos fizeram mais referência à pessoa envolvida com a tarefa de concretizar a pesquisa — o pesquisador (6,8%), enquanto que só 3,9% dos pesquisadores a ela fizeram menção. Isto pode estar ocorrendo em função de uma percepção de status ou de necessidade de formação especial valorizadas na ótica do leigo. Também pode estar a indicar um condicionamento antigo e inadequado, mas persistente em ciência, pelo qual se dissociam ou se distanciam pesquisador e pesquisa, não tendo os pesquisadores verbalizado essa problemática, nem mesmo fizeram referência a si próprios com objeto de pesquisa. (MAHONEY, 1976)

A mesma relação ocorreu em relação à dimensão "resolução de problemas" (leigos: 4,3%; pesquisadores: 1,9%), indicando que os leigos vêem a pesquisa como meio de resolver problemas mais do que os pesquisadores. É interessante observar, ainda, que somente os leigos mencionaram verbalizações referentes à dimensão "resultados" (4,3%), ou seja, a pesquisa como um meio de se chegar a conclusões. Os resultados podem estar expressando a forma pela qual a ciência é apresentada à sociedade, como meio para resolver os problemas do homem, tendo a pesquisa como veículo para isso. Já para o cientista muitas outras funções e papéis tem a ciência e a própria pesquisa. Novamente aqui parece se colocar a influência da ótica do consumidor vezes a do produtor de conhecimento.

Para analisar se havia concordância entre os dois grupos de sujeitos, em relação às várias dimensões do conceito de pesquisa, foi feito um teste correlacional. (SIEGEL, 1956). Estabeleceu-se como nível de significância o de 0,05, sendo $N = 18$, sendo o valor crítico para comparação de 0,44. Os resultados obtidos aparecem na Tabela 2.

Tabela 2. Correlações entre opiniões de pesquisadores e leigos

Comparações			$r (N = 18, n. sig. =,0,05)$ $r = 0,44$
Pesquisador	vs	Leigo	0,24
Pesquisador	vs	Total	0,79 (*)
Leigo	vs	Total	0,71 (*)

Conforme os dados da tabela indicam, não houve coincidência das dimensões destacadas pelos pesquisadores e as valorizadas pelos leigos, uma vez que a correlação obtida foi de 0,24. Entretanto, na síntese conceitual aqui apresentada foi significativa a participação dos dois grupos, sendo a correlação do 0,79 para pesquisadores e 0,71 para leigos. Isto permite concluir que, embora não estejam de acordo com as dimensões mais evidentes do conceito de pesquisa, a conceituação de uns, no caso dos leigos, está inclusa na conceituação dos outros, isto é, pesquisadores.

A síntese do conceito de pesquisa a que se chegou acumulando as opiniões dos dois grupos de sujeitos coloca como dimensões marcantes do conceito apenas a investigação, o método e o objeto. Aspectos relevantes conceituais, práticos, de contextualização social ficaram omissos.

Certamente, há necessidades de pesquisas que explicitem melhor o efeito das variáveis referidas nesta discussão em nível da formação do conceito em tela. No que concerne aos cientistas, estudos de psicologia da ciência, particularmente enfocando o cientista em grupo (MAHONEY, 1976) ou em estudos de casos, como o de PINTO (1980), focalizando como

evolui o conceito de pesquisa, poderão conduzir a um conhecimento mais profundo não só da pesquisa, mas da própria ciência. No que concerne ao grande público, é mister difundir melhor como se constrói o saber científico, as vantagens e as limitações do mesmo impostas pelas formas como é construído.

O presente estudo exploratório parece ser sugestivo neste sentido.

Outros trabalhos focalizando grupos de cientistas de áreas distintas, com experiências diversas, recorrendo à modalidade de trabalhos aqui conduzida, poderão enriquecer sobremaneira a temática em tela.

ABSTRACT

The semantic content of researchers' (n = 17) and laymen's (n = 28) replies to the question, "What is research?" was analyzed. Reliability was achieved in each group's responses. The researcher's concept stressed method, investigation and theory construction; the laymen's, investigation and purpose. A comparison of the researchers and laymen's concepts of research revealed no significant correlation.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTI VERA A. & MAGALHÃES, B. M. *Metodologia da pesquisa científica*. 5 ed. Porto Alegre, Globo, 1979.
- BARBOSA FILHO, M. *Introdução à pesquisa: métodos, técnicas e instrumentos*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1980.
- BOMTEMPO, E. *Observação: um método para estudo do comportamento*. In: WITTER, G. P. *Ciência, ensino e aprendizagem*. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

- CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. **Metodologia científica para uso dos estudantes universitários**. 3 ed. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- DREW, C. J. **Introduction to designing and conducting research**. St. Louis, The C. V. Mosby, 1980.
- FENATI, R. A análise das ciências. *Síntese*, 15(40): 101-105, 1987.
- LEWIN, R. Where is the science in creation science? *Science*. 8-1-1982, 215(4529): 142-146.
- LOMÔNACO, J. F. B. Aprendizagem de conceitos. In: WITTER, G. P. & LOMÔNACO, J. F. B. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo, EPV, 1984.
- MACEDO, E. M. **Desenvolvimento dos conceitos de cheio e vazio: influência de variáveis do conceito, do sujeito e do estímulo**. São Paulo, PUSP, SP, 1979 (Dissertação de Mestrado).
- MAHONEY M. J. **Scientist as subject: the psychological imperative**. Cambridge, USA, Ballinger Publ. 1976.
- PINTO, J. M. **Análise do comportamento de pesquisa de um estudante de pós-graduação em psicologia: um estudo de caso**. São Paulo, Instituto de Psicologia/USP, 1980 (Tese de Doutorado).
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, Vozes, 1978.
- RUIZ, J. A. **Metodologia da pesquisa científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo, Atlas, 1982.
- SIEGEL, S. **Nonparametric statistics for the behavioral sciences**. New York, McGraw-Hill Book, 1956, 312 p.
- TARGINO, M. G. **A biblioteca na concepção de escolas: influência de variáveis do ambiente escolar**. João Pessoa, UFPb, 1983 (Dissertação de Mestrado).
- TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1982.

CUIDADOS ALTERNATIVOS EM CRIANÇAS E SEUS EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL

Isolda de Araújo Günther*

RESUMO

Este artigo constitui uma revisão de alguns estudos relacionados aos efeitos de cuidados fora da família biológica, no desenvolvimento sócio-emocional de crianças pequenas. São focalizados estudos que consideram (a) o comportamento de apego e (b) o desenvolvimento sócio-emocional de crianças cuidadas em casa ou fora de casa. Além disso, chama-se atenção para alguns aspectos que poderão orientar pesquisas futuras na compreensão dos efeitos da escola maternal em crianças brasileiras.

O modelo tradicional de família confere ao homem o papel social de provedor da prole através de atividades desenvolvidas fora do lar. À mulher é facultada a dedicação em tempo integral ao papel de mãe e às tarefas domésticas. Este modelo, como sabemos, de há muito já não reflete a realidade de nossas famílias. A partir da década de 70, o papel da mulher/mãe parece ter sofrido uma das mudanças sociais mais visíveis. Tais mudanças são decorrentes da crescente participação da mulher em atividades fora de casa, das transformações na estrutura da família decorrentes da diminuição do número de gerações vivendo conjuntamente, do aumento do número de mães solteiras, que assumem a educação dos filhos e, conseqüentemente, de famílias nucleares constituídas por criança(s) e apenas um membro adulto (Belsky

(*) Profª do Departamento de Psicologia Universidade Federal da Paraíba.

e Steinberg, 1978; Etaugh, 1980; Falender e Mahrabian, 1970). Esse conjunto de fatores concorre para que seja típico na geração atual uma criança com menos de seis anos ter mãe e pai trabalhando fora do ambiente doméstico. Cresce, assim, a demanda por ambientes alternativos que possam atender às crianças abaixo de seis anos, enquanto sua mãe/pai trabalham. Infere-se, portanto, que a criança tem sido tratada de maneira nova, não em decorrência de uma decisão deliberada, mas de uma necessidade. Qual o efeito dessa necessidade e direito da mãe no desenvolvimento da criança?

Este artigo tem por objetivo apresentar a literatura que trata de crianças que são cuidadas durante todo o dia fora da família biológica e dos efeitos de tais cuidados no desenvolvimento sócio-emocional. Com este propósito duas áreas da literatura serão examinadas: (a) o comportamento de apego, e (b) o desenvolvimento sócio-emocional de crianças que foram cuidadas em casa por suas mães, ou que foram atendidas em ambientes de escola maternal.

COMPORTAMENTO DE APEGO

Examinaremos a seguir estudos cuja questão básica é a seguinte: O que ocorre com a relação criança X mãe, quando a criança é cuidada fora da família biológica? A teoria etológica do apego de Bowlby (1984a) sugere que crianças pequenas procuram a proximidade, o contato físico com indivíduos específicos, geralmente com a pessoa que lhes dispensa cuidados maternos. Observa-se que as crianças normalmente tentam atrair a atenção e aprovação desses indivíduos e que resistem à separação (Maccoby e Masters, 1970). Comportamento de apego é definido como a tendência para buscar a proximidade de certos membros da espécie (Schaffer, 1971) e na espécie humana caracteriza-se por uma ligação sócio-emocional recíproca entre criança e responsável.

A separação prolongada entre crianças e especialmente sua mãe durante os primeiros anos de vida é considerada prejudicial para o desenvolvimento intelectual,

social e emocional da criança. Deve-se, entretanto, alertar para o fato de que os achados obtidos a partir de observações de situações nas quais os pais biológicos não tiveram nenhum envolvimento com o bem-estar dos filhos, como por exemplo de crianças e adolescentes adotadas (Goldfarb, 1943, 1945), órfãos (Spitz, 1945), órfãos de guerra (Langmeier e Matejcek, 1975), foram generalizados para situações em que os pais continuam sendo figuras presentes e importantes para o desenvolvimento da criança. A vasta literatura sobre os efeitos de cuidados impessoais no desenvolvimento da criança (Yarrow, 1961), como Schaffer destacou, "de forma alguma inequívoco nas suas conclusões" (1971, p. 154), levou alguns psicólogos a crerem que o comportamento materno correto significa permanecer em casa com seus filhos, especialmente durante os três primeiros anos de vida (Ribble, 1965; Russo, 1976; Spock, 1946). Este ponto de vista, contudo, não foi apoiado por pesquisadores que diferenciaram entre: (1) crianças que foram cuidadas permanentemente por substitutos; e (2) crianças que moravam com os pais biológicos e eram cuidadas por figuras substitutas, enquanto os pais trabalhavam (Maccoby, 1958). O conceito de que o trabalho materno provoca grandes efeitos na criança, todos eles negativos (Hoffman, 1974; Siegel e Hass, 1963), parece ter sido substituído pela noção atual de que tais resultados dependem de certas condições chamadas mediadoras, apontadas por Etaugh (1980) e que são (a) idade e sexo da criança, (b) condições sócio-econômicas, (c) origem étnica e racial, (d) integridade familiar, (e) atitudes da mãe que trabalha, (f) atitudes do pai, (g) características do emprego da mãe, e (h) os tipos de cuidados que estão sendo utilizados.

Uma revisão bibliográfica feita em 1973 por Bowlby (1984b) parece ter contribuído para o fortalecimento da noção da importância dos três primeiros anos de vida no desenvolvimento de laços seletivos e de apego. Qualquer separação da mãe nesses anos iniciais, argumentou-se, pode prejudicar o processo de vinculação à mãe ou pode resultar num apego inseguro e inefetivo. Embora se reconheça que a criança, especialmente nos primeiros anos de vida, desenvolve um apego para com sua mãe assim como para com seu pai (McGreal, 1981), os estudos realizados até a metade da década de 70 enfatizaram por demais a figura materna. Pode-se mesmo

afirmar que a figura do pai foi omitida. Esqueceu-se de declarar, como o fez Lamb em 1975, que a família é algo mais que a díade mãe X criança. Em 1978, Clarke-Stewart, numa tentativa bem sucedida de chamar atenção para o impacto do pai, tanto nas mães quanto nas crianças pequenas, iniciou o título de um artigo com a afirmação: "E com painho somos três". Embora tal omissão à figura paterna não tenha permanecido em estudos dos anos 80, serão examinados aqui estudos que se referem à integração mãe X criança. Em sua maioria tais estudos objetivaram verificar se as crianças que são cuidadas por indivíduos sem laços de parentesco e fora dos seus lares estabelecem apego primário com a mãe substituta, ou com os pais biológicos, e se esse apego poderia ser rotulado como ansioso ou inseguro. Para esses estudos, foram utilizados variantes do Instrumento de Comportamento ante Situações Estranhas, um procedimento experimental desenvolvido por Ainsworth e Whiting (1969) na tentativa de examinar diferenças individuais no comportamento de apego das crianças em relação a suas mães. As crianças são classificadas de acordo com oito episódios, dependendo da maneira como reagem quando se separam e reencontram suas mães, bem como de suas reações ao estranho no que concerne ao seu comportamento frente a suas mães. Embora se possa afirmar que tal instrumento seja um artefato, o argumento da sua utilização foi o de que as respostas de aproximação — fuga produzidas pelas crianças em relação à mãe e ao estranho, assim como a exploração do ambiente, refletiriam a qualidade da interação mãe X criança. A seguir, relataremos alguns desses achados.

INTERAÇÃO MÃE X CRIANÇA

Os estudos a seguir se dedicaram ao exame do comportamento de apego em crianças que foram cuidadas por seus pais biológicos e crianças que receberam cuidados de mães substitutas antes de completarem dois anos de idade: Brookhart e Hock, 1976; Caldwell et al., 1970; Cummings, 1980; Doyle, 1975; Farran e Ramey, 1977; Kagan et al., 1978; Kearsley et al., 1975; Maccoby e Feldman, 1972; Ragozin, 1980; Ricciuti, 1974; Rubenstein e Howes, 1979. Os achados de todos esses estudos indicam padrões semelhantes de comportamento de apego nos grupos de crianças observados, i. e., não houve nenhuma diferença entre os dois grupos.

Blehar (1974) estudou 40 crianças de famílias da classe média com idades entre dois e quatro anos, 20 das quais foram cuidadas pelas figuras substitutas durante aproximadamente cinco meses e outras 20 que tinham sido cuidadas em casa. Esse autor relatou que crianças cuidadas em escolas maternais choravam mais, demonstravam maior comportamento oral, evitavam mais o estranho na investigação experimental da situação da pessoa estranha e apresentavam mais comportamento de esquiva e resistência ao serem reunidos com a mãe. Várias limitações metodológicas foram apontadas neste estudo (Belsky e Steinberg, 1978; Etaugh, 1980; Kagan et al., 1978; Rutter, 1981): Os resultados do estudo de Blehar podem ser atribuídos a fatores como: (a) características das situações das escolas maternais que foram estudadas, (b) história familiar, (c) características das crianças, (d) relacionamento mãe X criança anterior ao estudo. Quatro estudos tentaram replicar a pesquisa de Blehar: Cornelius e Denney, 1975; Moskowitz et al., 1977; Portnoy e Simmons, 1978; Roopnarine e Lamb, 1978. Nesses quatro estudos, pouca ou nenhuma diferença foi encontrada entre crianças que estiveram ou não sob o cuidado de figuras substitutas. Por outro lado, o único estudo longitudinal que tratou deste assunto confirmou os achados dos quatro estudos acima referidos. A partir do que foi demonstrado nestes estudos, pode-se concluir que cuidados fora da família biológica parecem não prejudicar o relacionamento da criança com sua mãe. No entanto, deve-se ter uma certa cautela nesta conclusão e atentar para o seguinte aspecto:

A única advertência séria em relação à conclusão de que crianças de pré-escola (crianças com até 4 anos) geralmente desenvolvem laços primários com seus pais ao invés de com o pessoal que as atende é a de que a maior parte da pesquisa tem sido conduzida com famílias estáveis e economicamente privilegiadas, em locais que certamente são de qualidade bem acima da média. (Rutter, 1981, p.6).

A propriedade de tais observações prende-se à necessidade de adotar uma atitude de prudência quanto à interpretação e generalização de tais resultados a situações em que a família experimenta dificuldades ou em que a escola não é

prioritariamente um ambiente educacional, mas um abrigo cuja função parece ser a de guardar as crianças lá depositadas.

COMPORTAMENTO SOCIAL DA CRIANÇA

A questão que consideraremos a seguir diz respeito ao desenvolvimento social e pode ser formulada nestes termos: "O que ocorre com o desenvolvimento social da criança que é cuidada fora da família biológica?" Para responder à questão enfatizaremos estudos que tratam das interações infantis levando em conta três categorias: (a) interação com adultos; (b) interação com companheiros; e (c) desenvolvimento social e medidas estandardizadas.

INTERAÇÃO COM ADULTOS

Finkelstein e Wilson (apud Etaugh, 1980) compararam os padrões de interação adultos X crianças, quando estas últimas eram cuidadas dentro ou fora da família biológica. Em suas observações concluíram que as primeiras — cuidadas dentro da família biológica — quando se defrontam com um ambiente desconhecido, interagem mais com seus pais, enquanto que as outras — cuidadas fora da família biológica — interagem mais com um adulto não-familiar. Cochran (1977) descobriu que crianças que permaneciam em casa demonstram uma maior verbalização face a face com seus pais em relação às crianças cuidadas em escola maternal. Wright (1975), por outro lado, relatou que não houve diferenças nas interações com adultos entre grupos com ou sem experiência de escola maternal. Rubenstein e Howes (1979) observaram o número de interações iniciadas por adultos ou por crianças criados em casa ou não e relataram que não houve diferenças. Raph et al. (1968) compararam alunos do primeiro grau que tiveram ou não uma ampla experiência em escola maternal e jardim de infância. Os autores concluíram que as interações sociais aumentaram com a idade independentemente das experiências anteriores. Contudo, interações negativas com professores foram mais freqüentes em alunos com idade entre três e cinco anos, e aparentemente esta tendência era maior em crianças com uma maior experiência de escola maternal.

INTERAÇÃO COM COMPANHEIROS

De acordo com Etaugh (1980), a interação com companheiros parece estar relacionada com a idade na qual a criança começa a freqüentar a escola maternal. Macrae e Jackson (1976) e Moore (1975) observaram que crianças que iniciaram suas experiências antes da idade de dois anos demonstraram maiores níveis de atividade em relação às crianças que não a freqüentaram. Os achados dos estudos conduzidos por Largman (1976), Schwarz et al. (1974), e Macrae e Jackson (1976) indicam que, quando a criança começa a freqüentar uma escola maternal muito cedo — cedo significando antes dos dois anos —, torna-se mais provável a interação da criança com seus companheiros, quer seja de forma positiva, quer seja de forma negativa, quando comparadas com crianças que iniciaram essa experiência mais tarde. Vandell (1979) observou doze meninos com 16 meses de idade, seis dos quais participaram não propriamente de uma escola maternal, mas de um grupo de jogos e outros seis cuidados em casa. Foram feitas medidas antes do início do grupo de jogos, aos três e seis meses. Os dados sugeriram que as crianças no grupo de jogos demonstravam um aumento em atos sociais de busca de proximidade e objeto relacionados com atos sociais, tais como mostrando ou oferecendo objetos, e uma redução de uma tendência medida no início do grupo de jogos e que diminuiu progressivamente, de limitar a interação mãe X criança. Vandell observou que ele não tem certeza absoluta se esses dados são um reflexo de um aumento da insegurança ou uma elevação das habilidades sociais. Estas observações nos lembram os comentários de Hartup de que "a omissão mais séria na literatura do desenvolvimento social é a ausência de informações relacionadas com a interdependência existente entre experiências em um mundo social e experiências em outro" (1979, p. 944). De fato temos poucas informações sobre os vários contextos nos quais as crianças se desenvolvem, bem como dos processos através dos quais esses contextos afetam o desenvolvimento humano.

Um estudo cujos resultados indicam a importância desta interdependência foi conduzido já em 1975 por Cornelius e Denney. Os autores sugerem que crianças entre 12 a 18 meses de idade, pertencentes à classe média e que freqüentam escola

maternal de boa qualidade, na presença das suas mães, são mais aptas a interagir com e a olhar para seus companheiros, do que crianças do mesmo background sócio-cultural cuidadas em casa. Moore (1975) verificou que adolescentes do sexo masculino que freqüentaram escola maternal antes dos 5 anos de idade demonstravam uma preocupação maior com atividades sociais do que adolescentes que, quando criança, haviam sido cuidadas em casa. Além disso, os adolescentes que freqüentaram escola maternal apresentavam índices mais elevados de sociabilidade com os companheiros e eram mais freqüentemente escolhidos pelos mesmos como simpáticos. Baseado no seu próprio estudo, bem como em outros, Schwarz et al. (1974) concluíram que "a experiência precoce em pré-escolas (escolas que atendem crianças até 4 anos) pode não afetar desfavoravelmente os ajustamentos com os companheiros, mas pode levar à aquisição de alguns valores culturais do adulto" (p. 502). Experiências na escola — aqui usada em sentido amplo — desempenham um importante papel na organização do comportamento social. Através do processo de socialização, as atitudes, crenças, valores e comportamentos são influenciados pelos outros. Considerando que tal processo é dialético e que cada nível de desenvolvimento requer que os indivíduos que interagem no ambiente reestruturam suas reações comportamentais, é interessante verificar na observação de Schwarz et al. uma valorização implícita dos contatos ao nível dos companheiros e um quase desagrado quanto à aquisição dos valores adultos. Os autores não esclarecem se esta aquisição dos valores adultos ocorre em detrimento da aquisição dos valores dos companheiros ou se suas ponderações refletem seus próprios valores no que se refere ao desejo de independência das crianças frente aos adultos. Tais observações parecem sugerir uma valorização da transmissão de valores criança X criança e uma não valorização da transmissão cultural de uma geração à outra.

Rossetti-Ferreira (1986) apresenta uma pesquisa que envolve o estudo das categorias de interação criança X mãe, criança X adulto, criança X criança e, por isso mesmo, constitui um avanço na área. Referimo-nos ao projeto longitudinal sobre o desenvolvimento do comportamento social e de apego em crianças entre 15 e 39 meses. Planejou-se uma situação de grupo em ambiente familiar, com a presença de quatro pares de criança X mãe e com uma professora. Verificaram-se as

respostas a situações planejadas com o objetivo de apresentar certa similaridade com pequenos eventos de separação que ocorrem no dia a dia. Constatou-se, em linhas gerais, que, embora as reações à separação tenham seguido o padrão desenvolvimental referido por outros autores em sujeitos de outros contextos sociais e experimentais, as reações à separação, no estudo um apeço, foram menos intensas. Verificou-se, também, um aumento da interação entre criança — sujeito, outras mães e professora, durante o episódio de separação. Os adultos (outras mães e professora) iniciaram e mantiveram com a criança separada, interação verbal e mediada por objetos. Observou-se, também, durante o período de separação, um aumento do nível de interação criança X criança. Com o retorno da mãe ocorreu tanto uma inibição da interação criança separada, outras crianças e adultos, bem como da interação mediada por objetos entre criança e sua mãe. Considerando esses dados, Rossetti-Ferreira chama atenção para a importância do reencontro no estudo da relação de apeço criança X mãe.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E MEDIDAS ESTANDARDIZADAS

Alguns investigadores utilizaram medidas estandardizadas no estudo do desenvolvimento sócio-emocional de crianças cuidadas nos seus lares ou na escola maternal. Entre esses, Fowler (1972) utilizou o Registro do Comportamento Infantil de Bailey e o Inventário de Comportamento Infantil de Schaefer e Aronson em 45 pré-escolares. Keister (1970) utilizou o Registro de Capacidade Pré-Escolar, Rabin (1965) e Keister (1970) empregaram a escala de Maturidade Social de Vineland, enquanto Rabin (1965) também fez uso de técnicas projetivas. De acordo com o que esses estudos indicaram, não foram encontradas diferenças significativas com relação ao ajustamento sócio-emocional dos dois grupos de crianças.

Podemos concluir que, de acordo com os estudos aqui apresentados, a experiência em escola maternal parece não causar dano às crianças que dela participam. Devemos, entretanto, considerar tais estudos com cuidado uma vez que os ambientes descritos nestas pesquisas não são representativos de nossas escolas maternas em geral, especialmente as que atendem às crianças brasileiras de famílias pobres. Rossetti-Ferreira

(1984) chama atenção para esse aspecto, quando comenta sobre a pobreza, a coloração triste e homogênea, a falta de estimulação sensorial e social dos ambientes institucionais referidos em pesquisas da década de 50 e início de 60. A autora salienta a semelhança desse ambiente com o que tem encontrado em creches da região de Ribeirão Preto destinadas a crianças de classe social com baixo poder aquisitivo. Aspectos ligados à qualificação e treinamento das pajens, ao total de crianças sob a responsabilidade de um adulto, à própria natureza das experiências diárias das crianças, aos cuidados com aspectos nutricionais e de prevenção de doenças demonstram tais diferenças. Por outro lado, no que se refere especificamente às características das famílias, não há nenhuma garantia de que famílias que utilizam escolas maternas sejam semelhantes às que não as utilizam, o que põe em dúvida as comparações entre esses dois grupos. Finalmente deve-se atentar para a continuidade dos responsáveis pelas crianças, bem como dos cuidados oferecidos e dos efeitos a longo prazo dos cuidados de escola maternal, lembrando, mais uma vez, que com exceção dos estudos de Moore (1975) não parece haver nenhum outro estudo longitudinal que acompanhe a criança além dos anos pré-escolares.

Levando em conta tais precauções, parece-nos justo concluir que experiências em escola maternal não prejudicam o relacionamento emocional da criança com a mãe, assim como não há evidência de que crianças demonstram uma preferência pelas substitutos em detrimento das mães. No tocante ao desenvolvimento social, os achados podem provocar polêmica. De um lado há inúmeros estudos indicando que crianças que participam de escola maternal apresentam comportamento cooperativo, confiança nas interações sociais, orientação para a tarefa (Howes e Olenick, 1986; Clarke-Stewart, 1984). Alguns achados sugerem, entretanto, que, com um tempo mais prolongado de permanência em escolas maternas, observa-se um aumento de afeto negativo dirigido aos adultos, diminuição da cooperação e do envolvimento em atividades educacionais ou comportamentos que são rotulados por autores diferentes como agressivos, assertivos ou negativos (Schwarz, Strickland e Krolick, 1973; Rutter, 1981). No que concerne especificamente à comparação de concepções morais e regras sociais em crianças

de até cinco anos e meio que participaram no mínimo durante dezoito meses de escola maternal e crianças recém — ingressas, Siegel e Storey (1985) interpretando os resultados de dois estudos no sentido de que crianças com maior experiência em escola maternal parecem ser mais independentes em concordar com diretivas dos adultos do que crianças com menor experiência em escola maternal. Em cada estudioso de creche e escola maternal parece haver uma mescla de pesquisador e defensor de tais experiências face às vantagens e necessidade social de uma instituição que parece ter vindo para ficar. Convém atentar, entretanto, para que uma atitude emocional e ideológica em defesa das creches e escolas maternais não abafe o fato de que "há alguma congruência nos aproximadamente dez estudos empíricos que produziram resultados relacionados com efeitos de escola maternal e comportamento agressivo" (Haskins, 1985, p. 689). Os dados referidos acima são verificados em sujeitos com idades entre dois a quinze anos, variando também a extensão e o tipo de escola maternal, a situação sócio-econômica e tamanho da amostra, bem como as culturas (EUA, Bermuda, Suécia, Inglaterra e Austrália), em que tais observações foram realizadas.

Em suma, e parafraseando Macrae e Jackson (1976), que indagaram se 'efeitos dos programas de pré-escola no comportamento infantil são específicos', podemos responder que, embora haja antinomia quanto aos resultados de vários estudos, alguns autores harmonizaram estas discrepâncias, ortorgando tais resultados a diferenças em experiência e qualidade de escola maternal (Haskins, 1985), a aquisição dos valores sociais dos adultos (Belsky e Steinberg, 1978; Belsky, Steinberg e Walker, 1982) ou então, como fizeram Clarke-Stewart e Fein (1983) considerando que comportamentos positivos ou negativos são decorrentes de uma maior maturidade social adquirida pelas crianças que freqüentam escola maternal.

SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

No sumário acima enfatizou-se que, não obstante algum cuidado para com os resultados das pesquisas aqui apresentadas parece inequívoca a afirmação de que escola

maternal não provoca dano a criança. Tal afirmação não é, em hipótese alguma, alentadora, quando se considera o grande número de pesquisas já realizadas, o impacto pessoal sobre a mãe/pai, e a importância social do cuidado que a sociedade, como um todo, deve ter para com crianças. Todas estas limitações apontam para necessidades específicas que devem ser observadas em pesquisas futuras, tais como:

1. Os investigadores precisam atentar para a estrutura e natureza dos diferentes tipos de cuidados alternativos que são realmente utilizados. Qual a opção de cuidado escolhida ou disponível? Sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades, a família utiliza por exemplo: Escola maternal de dia todo? De meio dia? A criança é cuidada na própria casa por parentes? Por não-parente? Vai à casa de um parente? Vai à casa de um não parente?

2. Devem considerar, também, as características das famílias que utilizam diferentes tipos de cuidados fora do seu âmbito, tais como aspectos sócio-econômicos, composição da família, percepção e atitudes dos pais sobre o cuidado dispensado à criança, impacto sobre a família, casamento, trabalho, nível de coerência entre os dois ambientes.

3. Investigadores necessitam considerar, ainda, as características dos ambientes onde as crianças se encontram, o nível de formação e treinamento dos que atendem à criança, como estes percebem o cuidado que dispensam à criança, qual a relação entre cuidado dispensado na escola maternal e em casa, como é o relacionamento entre mãe/pais das crianças e as figuras substitutas. Atenção deve ser dada à idade, sexo, ordem de nascimento na família, e idade de entrada na escola.

4. Finalmente, Moore (1975), que apresentou o único estudo longitudinal nesta área que vai além dos anos pré-escolares, chama atenção para duas possibilidades quanto às diferenças encontradas com relação às crianças que participam de escola maternal: (a) tais diferenças podem desaparecer com o tempo ou (b) efeitos retardados podem emergir.

Essas observações apontam para a necessidade de mais estudos longitudinais, embora se saiba que tais estudos, além de serem dispendiosos em termos de tempo e dinheiro, apresentam problemas de perda de sujeitos de uma idade/observação a

outra, além das limitações advindas do fato de que seus resultados podem ser atribuídos a diferenças específicas nas condições sociais, na atmosfera política dos grupos, ou qualquer outro aspecto da sua história ambiental. Fazemos nossas as palavras de Bronfenbrenner, que, num artigo crítico sobre a necessidade de conhecimento sistemático dos ambientes em que as crianças vivem, afirmou: "Pesquisadores não conduziram (ainda) análises sistemáticas, baseadas em amostras representativas dos ambientes nos quais crianças e os responsáveis por seu cuidado vivem sua vida quotidiana" (1979a, p. 846). Esperemos que, no futuro próximo, investigadores forneçam informações não apenas sobre o sujeito experimental, no caso a criança, mas sobre o ambiente no qual ela vive, e sobre o desenvolvimento das outras pessoas, que também são afetadas de forma considerável pela maneira como as crianças vivem e são cuidadas.

Para responder à questão que a presente revisão coloca e, num sentido bem amplo, aumentar nosso conhecimento sobre os fatores que determinam um desenvolvimento social e emocional normal ou atípico, precisamos saber mais sobre a intrincada rede de ligações entre comportamentos (Peterson, 1987). Precisamos, entre outros aspectos, conhecer variações dos cuidados maternos e seus efeitos, bem como dos cuidados substitutos e, como têm sugerido certos autores (Goldsmith e Alansky, 1987), compreender, também, o papel desempenhado pelas características das próprias crianças.

ABSTRACT

ALTERNATIVE CHILDCARE AND ITS EFFECTS ON THE SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF THE CHILD

The article presents a review of the literature dealing with non-parental care and its effect on the social-emotional development of children. Studies related to (a) attachment behavior and (b) social development of children who were and who were not cared for, by individuals other than their natural

parents have been reviewed. Attention is called to some aspects which may assist in understanding the effects of day care centers on Brazilian children.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSWORTH, M. D. S., e WHITING, B. A. (1969) Attachment and exploratory behavior of one year olds in a strange situation. Em B. M. Foss (Ed). **Determinants of Infant Behavior**, vol. 4. London: Methuen.
- BELSKY, J., e STEINBERG, L. D. (1978). The effects of day-care: A critical review. **Child Development**, **49**, 929-949.
- BELSKY, J., STEINBERG, L. D. e WALKER, A. (1982). The ecology of daycare. Em M. Lamb (Ed). **Childrearing in nontraditional families**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 71-116.
- BLEHAR, M. C. (1974). Anxious attachment and defensive reactions associated with day-care. **Child Development**, **45**, 686-692.
- BOWLBY, J. (1984a). **Apego e Perda: Apego**. São Paulo: Martins Fontes. (Attachment and loss: Attachment, 1969).
- BOWLBY, J. (1984b). **Apego e Perda: Separação**. São Paulo: Martins Fontes. (Attachment and loss: Separation, 1973).
- BRONFENBRENNER, U. (1979). **Ecology of human development. Experiments by nature and design**. Cambridge, MA: Harvard U Press.
- BROOKHART, J., e HOCK, E. (1976). The effects of experimental context and experimental background on infants' behavior toward their mothers and a stranger. **Child Development**, **47**, 333-340).
- CALDWELL, B. M., WRIGHT, C. M., HONIG, A. S., e TANNENBAUM, J. (1970). Infant care and attachment. **American Journal of Orthopsychiatry**, **40**, 397-412.

- CLARKE-STEWART, K. A. (1978). And daddy make three: The father's impact on mother and young child. **Child Development**, **49**, 466-478.
- CLARKE-STEWART, K. A. (1984). Day care: A new context for research and development. EM M. Permuter (Ed). **The Minnesota symposia on child psychology: vol 17: Parent-child interaction and parent child relations in child development**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 61-100.
- CLARKE-STEWART, K. A., e FEIN, G. G. (1983). Early childhood programs. EM P. H. Mussen (ed). **Handbook of Child Psychology**, vol II: Infancy and Developmental Psychology. New York: Wiley, 917-999.
- COCHRAN, M. (1977). A comparison of group day and family child rearing patterns in Sweden. **Child Development**, **48**, 702-709.
- CORNELIUS, S. W., e DENNEY, N. W. (1975). Dependency in day-care and home care children. **Developmental Psychology**, **11**, 575-582.
- CUMMINGS, F. (1980). Caretaker stability and day-care. **Developmental Psychology**, **16**, 31-37.
- DOYLE, A. B. (1975). Infant development in day-care. **Developmental Psychology**, **11**, 655-656.
- ETAUGH, C. (1980). Effects of non-maternal care on children: Research evidence and popular views. **American Psychologist**, **35**, 309-319.
- FALENDER C. A. e Mehrabian, A. (1970). The effects of day-care on young children: An environmental psychology approach. **The Journal of Psychology**, **101**, 241-255.
- FARRAN, D., e RAMEY, C. (1977). Infant day-care and attachment behaviors toward mothers and teachers. **Child Development**, **48**, 1228-1239.
- FINKELSTEIN, N. W., e WILSON, K. (1979). **The influence of daycare on social behaviors toward peers and adults**. Trabalho apresentado na reunião da Society, for Research in Child Development, New Orleans, 1979 (apud Etaugh, 1980).

- FOWLER, W. (1972). A developmental learning approach to infant care in a group setting. *Merrill Palmer Quarterly*, **18**, 145-175.
- GOLDFARB, W. (1943). The effects of early institution care on adolescent personality. *Journal of Experimental Education*, **12**, 106-129.
- GOLDFARB, W. (1945). Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation. *American Journal of Psychiatry*, **102**, 18-33.
- GOLDSMITH, H. H., e ALANSKY, J. A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **66**, 805-816.
- HARTUP, W. W. (1979). The social worlds of childhood. *American Psychologist*, **34**, 944-950.
- HASKINS, R. (1985). Public school aggression among children with varying daycare experience. *Child Development*, **56**, 689-703.
- HOFFMAN, L. W. (1974). Effects of maternal employment on the child: A review of the research. *Developmental Psychology*, **10**, 204-228.
- HOWES, C. e OLENICK, M. (1986). Family and child care influences on toddlers compliance. *Child Development*, **57**, 202-216.
- KAGAN, J., KEARSLEY, R. B., e ZELAZO, P. R. (1978). *Infancy, its place in human development*. Cambridge, MA: Harvard U Press.
- KEARSLEY, R. B., ZELAZO, P. R., KAGAN, J., e HARTMAN, R. (1975). Separation protest in day-care and home reared infants. *Pediatrics*, **55**, 171-175.
- KEISTER, M. E. (1970). *A demonstration project: Group care of infants and toddlers*, Final Report. Greensboro, NC: University of North Carolina.
- LAMB, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development*, **18**, 245-266.
- LANGMEIER, J., e MATEJCEK, Z. (1975). *Psychological deprivation in childhood*. New York: Wiley.

- LARGMAN, R. R. (1976). **The social-emotional effects of age of entry into full-time group care.** (unpublished doctoral dissertation). Berkeley, CA: University of California. (apud Etaugh, 1980).
- MACCOBY, E. E. (1958). Effects upon children of their mothers' outside employment. **EM: Work in the lives of married women.** New York: National Manpower Council.
- MACCOBY, E. E., e MASTERS, J. C. (1970). Attachment and dependency. EM P. H. Mussen (Ed). **Carmichael's Manual of Child Development**, 3rd ed., vol 2. New York: Wiley.
- MACCOBY, E. E., e FELDMAN, S. S. (1972). Mother attachment and stranger reactions in the third year of life. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 37, (1, serial nr 146).
- MACRAE, J. W., e JACKSON, E. H. (1976). Are behavioral effects of infant daycare program specific? **Development Psychology**, 12, 269-270).
- McGREAL, C. E. (1981). The father's role in the socialization of his infant. **Infant Mental Health Journal**, 2,, 216-225.
- MOORE, T. W. (1975). Exclusively early mothering and its alternatives: The outcomes to adolescence. **Skandinavian Journal of Psychology**, 16, 216-225.
- MOSKOWITZ, D. S., SCHWARZ, J. C., e CORSINI, D. A. (1977). Initiating day-care at three years of age: Effects of attachment. **Child Development**, 48, 1271-1276.
- PETERSON, L. (1987). Introduction to the special series (Infant attachment and psychopathology). **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 55,, 803-804.
- PORTNOY, F. C., e Simmons, C. H. (1978). Day-care and attachment. **Child Development**, 49, 239-242.
- RABIN, A. J. (1965). **Growing up in the Kibbutz.** New York: Springer.
- RAGOZIN, A. (1980). Attachment behavior of day-care children: Naturalistic and laboratory observations. **Child Development**, 51, 409-415.
- RAPH, J. B., THOMAS, A., CHESS, S., e KORN, S. J. (1968). The influence of nurse school on social interations. **Journal of Orthopsychiatry**, 38, 144-152.

- RIBBLE, M. A. (1965). **The rights of infants**. New York: Columbia U Press.
- RICCIUTI, H. N. (1974). Fear and the development of social attachments in the first year of life. EM. M. Lewis e L. Resenblum (Eds). **The origins of human behavior: Fear**. New York: Wiley.
- ROOPNARINE, J. L., e LAMB, M. E. (1978). The effects of day-care on attachment and exploratory behavior in a strange situation. **Merrill Plamer Quaterly**, 24, 85-95.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (1984). O apego e as reações da criança à separação da mãe. **Cadernos de Pesquisa**, 48, 3-19. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (1986).
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (1986) **Mãe e Criança — Separação e reencontro: Observações em situações de grupo**. São Paulo: Edicon.
- RUBENSTEIN, J., e HOWES, C. (1979). Caregiving and infant behavior in day-care and in homes. **Developmental Psychology**, 15, 1-24.
- RUSSO, N. F. (1976). The motherhood mandate. **Journal of Social Issues**, 32, 143-154.
- RUTTER, M. (1981). Social-emotional consequences of day-care for pre-school children. **American Journal of Orthopsychiatry**, 51, 4-28).
- SCHAFFER, H. R. (1971). **The growth of sociability**. London: Penguin.
- SCHWARZ, J. C., STRICKLAND, R. G., e Krolick, G. (1974). Infant day-care: Behavioral effects at preschool age. **Developmental Psychology**, 10, 502-506.
- SIEGEL, M., e STOREY, R. McD. (1985). Daycare and children's conceptions of moral and social rules. **Child Development**, 56, 1001-1018.
- SIEGEL, A., e HAAS, M. B. (1963). The working mother: A review of reasearch. **Child Development**, 34, 513-542.
- SPITZ, R. A. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. **Psychoanalytic Study of the Child**, 1, 53-74.

- SPOCK, B. J. (1946). **Baby and child care**. New York: Simon e Schuster.
- VANDELL, D. (1979). Effects of a playgroup experience on mother-son and father-son interactions. **Developmental Psychology**, **15**, 379-385.
- WRIGHT, M. J. (1975). Change in the social competence of Canadian preschool and day nursery children of low and high socio-economic status. **Interchange**, **6**, 16-26.
- YARROW, L. J. (1961). Maternal deprivation: Toward an empirical and conceptual re-evaluation. **Psychological Bulletin**, **58**, 459-496.

EFFECTS OF PARADOX AND EXPECTANCY ON DEFICITS ASSOCIATED WITH DEPRESSION* *

Donna E. Stein and Jefferson M. Fish*

RESUMO

Este estudo testa a eficácia do modelo paradoxal do Mental Research Institute do Palo Alto (MRI) em reverter sintomas clinicamente definidos como correlatos da depressão. À um grupo de 48 (24 homens e 24 mulheres) pacientes deprimidos internados, foram dadas instruções diferenciadas para um exercício de anagramas que se destinava a medir a quantidade de esforço posto na tarefa. O esforço foi, ora encorajado, ora desencorajado ou simplesmente nem mencionado. A condição de desencorajamento se constituía de um paradoxo terapêutico que incluía uma base racional apropriada. Não houve importantes efeitos no esforço e na expectativa que fossem significativos e nenhuma interrelação significante. Não foi encontrada uma relação entre humor e performance nos anagramas. São discutidas implicações para pesquisas futuras, incluindo-se as possíveis dificuldades encontradas em assegurar a aprovação do *institutional review boards* para pesquisas envolvendo paradoxo.

Paradoxical interventions, as practiced in strategic psychotherapies, are rapidly gaining widespread use. Although

(*) Department of Psychology, St. John's University, Jamaica, N. Y. 11439, U. S. A.

(**) This article is based on a Ph. D. dissertation at St. John's University submitted by the first author under the direction of the second author. Both authors wish to acknowledge the contributions of Jefferey S. Nevid and Virginia Staudt Sexton, who served on the dissertation committee, of Allen Willner and Gregory Hinrichsen of Long Island Jewish-Hillside Medical Center for overseeing the implementation of this study, and of Bernard S. Gorman for his contribution to the statistical analysis of data. Requests for reprints should be addressed to the second author, Department of Psychology, St. John's University, Jamaica, New York 11439.

employed by therapists of several different orientations for several decades, paradox is most often associated with the major systems approaches including brief problem-focused therapy developed at the Mental Research Institute (MRI), in Palo Alto, California (Coyne & Segal, 1981; Fisch, Weakland & Segal, 1982; Watzlawick, Weakland & Fisch, 1974; Weakland, Fisch, Watzlawick & Bodin, 1974).

Beginning with the publication of **Pragmatics of Human Communication** by Watzlawick, Beavin and Jackson in 1967, the MRI group in Palo Alto has formulated a theory of therapeutic paradox and developed a working model of intervention for a variety of human problems.

The purpose of this study was to test the MRI model, in reversing clinically defined depressive correlates, in order to gather empirical evidence regarding the efficacy of paradox in cases of depression. The broader aim of this study was to explore the feasibility of investigating paradox in an analog study involving a clinical population. Thus, regardless of its outcome, we sought to use this study to lay the groundwork for future experimental investigations of the use of paradox in treating depression.

This study was felt to be important in that paradox, despite its widespread use, has thus far received very little experimental attention. Nearly all of the existing evidence to support paradox as an efficacious intervention appears in the form of clinical vignettes, brief case histories, and anecdotes (Bergman, 1982; Erickson, 1954; Fish, 1973; Frankl, 1960; Haley, 1976, 1973; Hare-Mustin, 1975; Jackson, 1963; Madanes, 1984; Palazzoli, Boscolo, Cecchin & Prata, 1978; Rosen, 1981; Watzlawick et. al., 1967; Watzlawick, Weakland & Fisch, 1974). A few important exceptions exist in the controlled experimental investigations of the use of paradox in treating insomnia (Ascher & Efran, 1978; Ascher & Turner, 1979).

Additional semi-controlled and uncontrolled investigations show that paradox is successful in the treatment of agoraphobia (Ascher, 1981); chronic anorexia nervosa (Hsu & Lieberman, 1982); depression (Bergman, 1982; Fisch et. al., 1982; Haley, 1973; Hare-Mustin, 1976; Rohrbaugh et.

al., 1977; Watzlawick & Coyne, 1974; Watzlawick et. al., 1974; Zuk, 1975); insomnia (Relinger, Bornstein & Mungas, 1978); obsessive-compulsive disorders (Gerz, 1966; Solyom, Garza-Perez, Ledwidge & Solyom, 1972); procrastination (Lopez & Wambach, 1982); and psychogenic urinary retention (Ascher, 1979).

The theoretical basis of the MRI model is described in **Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution** (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1974). Several years after the publication of **Change**, the techniques for doing brief problem-focused therapy were refined and codified in **The Tactics of Change: Doing Therapy Briefly** (Fisch, Weakland & Segal, 1982).

The MRI model makes the following assumptions about problems and how they are maintained. To paraphrase the above sources, problems arise from the mishandling of everyday difficulties. Problems are behavioral in that, in order to exist, they must be consistently and repeatedly performed. Moreover, the problems persist despite efforts to stop them. The manner in which a problem persists is the central issue to deal with in therapy, no matter how it began. The persistence of problems is based on a vicious cycle of reciprocal reinforcement between the problem behavior on the one hand and the behavior involved in attempted "solutions" on the other. That is, problems are maintained by the inappropriate solutions which people apply to them.

According to the MRI group, nearly all problems are potentially open to resolution by interdicting the ongoing problem-maintaining solution: this is all that the therapist needs to do in order to initiate positive change. Once the therapist has done this, it is not necessary to continue active treatment until all the original difficulties are resolved, since at this point further therapeutic effort may interfere with the development of a new cycle that has been initiated. These general assumptions of the MRI model must be adapted to specific features of specific cases and to particular situations that arise in a given case as it progresses.

The MRI therapists view depression in terms of the general assumption of their model. Depression consists of undesirable behaviors which are maintained by a vicious cycle

of problem-maintaining solutions (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1974). When someone feels sad, significant others encourage the sad person to cheer up and move forward in life. The sad person also reacts by attempting to cheer up. When he or she fails to feel better, sad feelings intensify and are exacerbated by newly-acquired feelings of failure, badness, and guilt about what might be perceived as ingratitude toward well intentioned others. This is depression, not the original sadness (which is viewed as a temporary response to life's difficulties). The depression in turn prompts others to increase their efforts-to get the depressed person to see the bright side of life and feel happy. Thus, a vicious cycle of depression-maintaining solutions is generated.

Given the MRI position that every patient is unique, and that therapy must involve individually-tailored interventions, the model may seem unsuitable for controlled experimental investigation of the diverse problem of depression. Since it is not feasible in a laboratory study to treat all the various symptoms that depressed patients present, this study targeted depressive correlates which are common across cases, and which are measurable and responsive to change by experimental manipulation. The MRI model was adapted to investigate the effects of paradox on these correlates of depression. The present methodology not only met the demands of what was feasible in the laboratory, but it also took ethical considerations into account. That is, it was thought that it would be more responsible in this preliminary study to target depressive correlates for intervention, before targeting the actual symptoms of depression. This decision was made, since, other than case studies, there is no controlled experimental evidence that paradox is efficacious for treating depression. In addition, we were not unaware of the difficulties that might be encountered in obtaining permission from Institutional Review Boards to use paradoxical mood interventions with hospitalized depressed subjects.

The learned helplessness literature has identified affective and cognitive deficits associated with depression, in both non-clinical populations (Klein & Seligman, 1976; Miller & Seligman, 1973) and clinical populations (Price, Tyron & Raps, 1978): In experimental studies, cognitive and

affective deficits are usually measured by performance on anagrams tasks and mood questionnaires, respectively.

The affective and cognitive deficits associated with depression can be conceptualized in terms of the general assumptions of the MRI model as part of a vicious cycle of problem-maintaining solutions. Depressed individuals come to a mental health facility because they know that it is "wrong" or "bad" to feel sad but they have not been able to "correct" the undesirable emotions despite repeated attempts to do so. In the laboratory, they are faced with a timed cognitive task (anagrams). As they struggle with problems, their level of stress rises and their behavior becomes more constricted and rigid so that they are less well able to generate solutions. The depressed subjects attempt to be logical in following the instructions of the task to find solutions. When they fail to obtain solutions, they try even harder to be logical, thus becoming even more constricted and less well able to generate solutions. The result is a vicious cycle of problem-maintaining behavior accompanied by deteriorated mood.

In this study, we applied the MRI techniques of paradox to reverse cognitive and affective deficits associated with depression in the same way that previous researchers have attempted to do so using other "therapies". Kilpatrick-Tabak & Roth (1978) use mood elevation and an "easy" anagrams task; Miller & Norman (1981) use attributional re-training; Raps, Reinhard, & Seligman (1980) use mood elevation.

The goal of the MRI model is simply to interdict the problem-maintaining solution. In the present study, the selection and design of the paradox necessary to do this was based on Fisch, et. al.'s (1982) description of the use of restraining in cases of depression. Restraining is the intervention most frequently used by the MRI therapists in their work (including the treatment of depression). It is often the sole intervention used. The therapist adopts a restraining position by advising the client to "go slow" and refrain from making changes, even for the better, in his or her life. Fisch et. al. provide a rationale for restraining that can be applied to its use in reversing cognitive and affective deficits associated with depression.

It removes a sense of urgency for the patient-an urgency that probably has been fueling his persistent attempts at "solving" his problem. That is, the client has been trying too hard to solve his problem and he is more likely to relax his problem-maintaining efforts if he is told that a satisfactory resolution of the problem depends on his proceeding slowly. (p.162)

In the present study, the experimenter constructed an analogous situation in which she adopted a restraining position by discouraging depressed subjects from concentrating too much on the anagrams or trying too hard. The rationale given to subjects was analogous to the one regarding the hazards of change, which is typically given by MRI therapists to depressed patients-efforts to concentrate and try hard on the anagram task are potentially harmful because they might focus their attention, thereby allowing them to become aware of ways in which their life is worse than they think. It was hypothesized that restraining would be effective in interdicting the problem-maintaining efforts of depressed patients (who were struggling with an anagram task in order to compensate for cognitive deficits associated with depression).

Two major theorists in the depression literature, Beck (1967), and Seligman (1976) posit that mood and cognitive deficits are associated with low expectations for success on skill tasks. Consequently, this study included outcome expectancy as an independent variable to determine the interaction of paradox and expectancy, and the effects of expectancy alone on depressive correlates.

A 3 x 2 completely randomized factorial design was utilized with three levels of effort (encouragement, neutral, discouragement), by two levels of expectancy (positive or neutral). The dependent measures were number of failures on an anagrams task and response latency. Since mood was not used as a dependent measure, but might have been associated with anagrams performance, it appeared reasonable to treat mood and performance in a correlational manner, partialling out pre-test mood scores.

METHOD

The treatment of all subjects in this experiment was in accordance with the Ethical Principles in the Conduct of

Research with Human Participants (American Psychological Association, 1973). Participation in this study was voluntary and, as explained to all subjects, was not considered to be part of their psychiatric treatment. Selection of subjects was similar to that of Raps et. al. (1980).

Twenty-four male and twenty-four female subjects, psychiatric in-patients of the Long Island Jewish-Hillside Medical Center were tested. Patients who were diagnosed by the admitting psychiatrist for Major Depression, Single Episode or Recurrent according to DSM III criteria (American Psychiatric Association, 1980) were referred to the first author who then determined whether they met the research diagnostic criteria of Feighner et. al. (1972) for Primary Affective Disorder. She screened and tested each subject individually in a single experimental session.

Initially, subjects were screened with the Beck Depression Inventory-Short Form (Beck & Beck, 1972) and the Jastak Short Form revision of the Wechsler Intelligence Scale (WAIS) Vocabulary Test (Jastak & Jastak, 1964) Subjects who scored 8 or above on the BDI-SF and whose IQ was 90 or above, proceeded to the test phase of the experiment. In general, scores on the short form of the BDI are about half what they would be on the long form.

Patients were excluded from this study if any of the following applied: (a) BDI-SF score less than 8, (b) IQ less than 90, (c) age over 60 years, (d) diagnosis of Bipolar Disorder or any form of Schizophrenia, (e) presence of organic brain syndrome, (f) treatment with electro-convulsive therapy within the past year, (g) a history of repeatedly solving anagrams, (h) the inability to speak English fluently.

All forty-eight subjects were randomly assigned to the six experimental cells (six males and six females at a time) so that the cells contained a consistent balance between male and female subjects.

Table 1 presents the group means of BDI-SF scores, age, Jastak scores, and years of education. (For the Jastak, a score of 19-21 corresponds to a Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) vocabulary scaled score of 10, 22-24 to a scaled 11, 25-27 to 12, etc.)

Table 1. Group Means of Depression Scores, Age, Jastak Vocabulary Scores, and Years of Education

Group	BDI-SF	Jastak Age	Education Score (years)
1. Encouragement/Positive Expectancy	20.50	38.00	23.63
2. Neutral Effort/Positive Expectancy	20.38	34.75	27.00
3. Discouragement/Positive Expectancy	16.75	37.63	28.13
4. Encouragement/Neutral Expectancy	19.88	33.88	26.38
5. Neutral Effort/Neutral Expectancy (control)	18.75	36.38	26.50
6. Discouragement/Neutral Expectancy	17.38	34.50	26.88

The overall BDI mean and standard deviation for all 48 subjects were 18.94 and 5.83, respectively. According to the limits chosen by Beck (1967), these scores indicate that the sample population was severely depressed at the time of testing. The overall Jastak mean and standard deviation were 26.42 and 6.03, respectively. Thus, the groups were generally of average or bright normal intelligence. The mean and standard deviation for age for the entire population were 35.85 and 10.46, respectively. The overall mean and standard deviation for years of education were 13.90 and 2.41, respectively. Analyses of variance (ANOVAs) revealed no significant differences between sexes and no significant differences among groups on these four subject variables.

To summarize, the population used in this study can be described as a fairly young, moderately intelligent, educated group of adults who were experiencing severe symptoms of depression at the time of testing. Analyses of variance revealed no significant differences among groups on the subject variables

of BDI-SF scores, age, Jastak scores and years of education. The subject variables were not significantly intercorrelated.

The classifying instruments used in this study were the Beck Depression Inventory (Beck & Beck, 1972), the Jastak Vocabulary Test (Jastak & Jastak, 1964) and the Depression Adjective Check List (DACIL (Lubin, 1965). While the first two of these instruments are widely-used by researchers, the third instrument requires a brief introduction. The DACL was developed by Lubin to measure the specific construct of momentary mood. It is therefore chosen over the more general, symptom-oriented BDI to assess changes in depressed mood. Equivalent Forms E and F of the DACL were used in order to avoid memory effects. Each form took approximately these minutes to complete.

The experimental task consisted of a series of 12 five-letter, single-solution anagrams taken from a list compiled by Tresselt and Mayzner (1966). The anagrams chosen were identical to the ones used by Raps et. al. (1980) and were presented to subjects in the same manner. Each anagram was presented for a maximum of 60 seconds.

PROCEDURE

Subjects who agreed to participate in the experiment, and who met the screening criteria, began the test phase of the experiment by completing the DACL, Form E which was not scored during the session. The subjects were then randomly assigned to the five experimental groups and to the control group. The following standard instructions for solving anagrams, identical to the ones used by Raps et. al. (1980) were read to all subjects:

In a few minutes we will proceed with an anagrams task. Anagrams are words with their letters mixed up, and your task is to look at the letters and figure out what real word can be spelled using all these letters. When you think you know the right word, tell me what it is and I'll tell you if you are right. Now there may be a principle by which you can solve the anagrams but that is up to you to discover.

Subjects in groups 1, 2, 3, 4, and 6 received the additional instructions printed below while subjects in group 5 (neutral effort/neutral outcome expectancy) did not receive any additional instructions for the task. Selected parts of instructions were repeated for emphasis after the first failure on the anagrams task, according to a standardized pattern applied to all groups.

Group 1 (Encouragement/Positive Outcome Expectancy). Before we proceed, I have something to add which you may find helpful. I know you've been feeling depressed lately and feel as though you are not able to do things very well. Because of that, it's especially important for you to concentrate a lot on the anagrams and try very hard. You can concentrate hard and try your best despite your depressed feelings. Judging from your performance on the vocabulary test, I expect you to do very well on these anagrams anyway. In fact, you can expect to be among the most successful people taking the test.

Group 2 (Neutral Effort/Positive Outcome Expectancy). Before we proceed, I have something to add which you may find helpful. Judging from your performance on the vocabulary test, I expect you to do very well on these anagrams. In fact, you can expect to be among the most successful people taking the test.

Group 3 (Discouragement/Positive Outcome Expectancy). Before we proceed, I have something to add which you may find helpful. I know you've been feeling depressed lately and feel as though you are not able to do things very well. Unfortunately, concentrating and trying hard on the anagrams might focus your attention and thus allow you to become aware of ways in which your life is worse than you think it is. For this reason, it might be best if you try not to concentrate too much on the anagrams or try too hard. Judging from your performance on the vocabulary test, I expect you to do very well on these anagrams anyway. In fact, you can expect to be among the most successful people taking the test.

Group 4 (Encouragement/Neutral Outcome Expectancy). Before we proceed, I have something to add which you may find helpful. I know you've been feeling depressed lately and feel as though you are not able to do things

very well. Because of that, it's especially important for you to concentrate a lot on the anagrams and try very hard. You can concentrate hard and try your best despite your depressed feelings.

Group 6 (Discouragement/Neutral Outcome Expectancy). Before we proceed, I have something to add which you may find helpful. I know you've been feeling depressed lately and feel as though you are not able to do things very well. Unfortunately, concentrating and trying hard on the anagrams might focus your attention and thus allow you to become aware of ways in which your life is worse than you think it is. For this reason, it might be best if you try not to concentrate too much on the anagrams or try too hard.

Following the administration of instructions for the anagrams task, subjects began the task.

Twelve anagram cards were presented individually to each subject by the experimenter. Each anagram was presented for a maximum of 60 seconds. The number and latency of correct solutions to the nearest second were recorded. The anagrams task was followed by the DACL Form F for all subjects.

Lastly, all subjects completed a questionnaire designed to assess post-test perceptions of effort and expectancy.

All subjects were completely debriefed at the end of the experimental session.

RESULTS

A completely randomized factorial multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to evaluate the relationship of effort and expectancy to anagram failures and latencies.

Performance on the anagrams task was assessed in two ways: (a) number of anagrams failed, and (b) mean latency of anagram solution (failures were recorded as 60 seconds).

The results of the ANOVAs performed on anagram failures and latencies revealed no significant main effects for effort or expectancy and no significant interaction.

A MANOVA was performed to see whether the two dependent measures combined would be significantly related to effort, expectancy, and effort x expectancy. The results of the Wilks' Lambda multivariate tests of statistical significance are presented in Table 2.

Table 2. Multivariate Analysis of Variance of the Effects of Effort and Expectancy on Anagram Failures and Latencies.

Source	Wilks' Lambda	df	Approximate F-Ratio ^a	p
Effort	.96	4,82	.41	.80
Expectancy	.95	2,41	1.14	.33
Effort x Expectancy	.85	4,82	1.74	.15

^aApproximate F-ratio refers to the fact that the exact distribution of Wilks' Lambda is not known.

There were no significant main effects for effort and expectancy. The Wilks' Lambda coefficient for effort x expectancy was .85. Thus, approximately 15% of the variance in anagram failures and latencies combined can be accounted for if something is known about the interaction of effort and expectancy. While not statistically significant, this finding may have practical significance in that future researchers investigating the use of paradox in treating depression might want to include effort and expectancy on their list of independent variables.

To summarize, the effort and expectancy manipulations which were intended to improve anagrams performance were found to have no significant main effects and no significant interaction effects. This finding held when years of education, which was found to be a possible experimental confound, was controlled for by analyses of covariance.

The results of a partial correlation analysis of the DACLs showed no relationship between mood and anagrams performance.

DISCUSSION

The main value of this study lies in its contribution toward evolving a research methodology to investigate paradox. We used a population of severely depressed hospital inpatients to "break ground" in gathering evidence to support the use of paradox in treating depression. Because we used a clinical population, our manipulations involving paradox were fairly weak, directed toward effort and expectancy, rather than mood. As indicated above, this was due in part to anticipated difficulties in obtaining Institutional Review Board approval for a paradoxical intervention directed at mood. Perhaps the absence of a significant interaction of expectancy and effort on anagrams performance indicates that the manipulations were too weak to effect the desired changes in anagrams performance. By excluding mood from experimental manipulation, the most potentially salient effect was lost, for previous studies indicate that mood does affect performance on skill tasks (Kilpatrick-Tabak & Roth, 1978; Raps et. al., 1980).

Yet another difficulty encountered by using a clinical population in this preliminary study of paradox has to do with the nature of depression itself. Depression is a heterogeneous syndrome with wideranging symptomatology. Although MRI conceptualizes all the symptoms of "depression" as manifestations of a vicious cycle of problem-maintaining solutions, they emphasize the importance of tailoring each intervention to meet the individual needs of clients. In this study it was necessary to treat depressive correlates using the same intervention across cases, in order to be able to make comparisons among groups.

In addition to the methodological limitations posed by using a clinical population, the fact that this study was an experimental analog further limits its strength as a test of the MRI model of therapeutic paradox. It has not been clearly established that the cognitive and effective deficits associated with depression can be affected by paradox in the same manner as the actual symptoms of depression. That is, when applied to real-life situations, as opposed to the laboratory setting, paradox may be more powerful in inducing therapeutic change.

There are several directions for future research indicated by the results of this study. An analog study using a non-depressed population in which mood can be targeted for intervention is one possibility. Such a study might use non-depressed students in whom depression is temporarily induced, and/or learned helplessness training is given. Those students who were experiencing temporary depressed mood could then be "treated" with paradox. One advantage of using non-clinical groups in this initial phase of research is that it might be easier to obtain approval for experimental manipulations aimed at mood. Thus, the therapeutic effect of paradox on depressed mood might be directly observed.

In any future study, it will be important to design a paradox that is strong enough to achieve its desired effects. This might involve practicing or using a series of different but related paradoxes. Certainly, the MRI therapists repeat and strengthen their prescribing, restraining, positioning and reframing messages to clients over a series of sessions. One possibility would be to replicate the present design, with another clinical population, in a study using comparable therapy conditions. In such a study, it might be useful to give the anagrams task at the end of a series of therapy sessions in which paradox is used repeatedly for a variety of different depression-related problems. Perhaps the depressed subjects would have to learn over time how not to try and not to concentrate on a task, including the task of trying to cheer up.

As a final note, it might be of interest to survey Institutional Review Boards regarding their opinions about research that involves instructing patients to practice and even exaggerate their symptoms. These opinions would be of interest for many other problems in addition to depression. If attitudes are as cautious as our informal contacts with several institutions have led us to believe, researchers may find themselves caught in a particularly puzzling paradox. That is, it may be deemed unethical experimentally to test procedures that are already in widespread clinical use!

ABSTRACT

This study tested the efficacy of the paradoxical model of the Mental Research Institute of Palo Alto (MRI) in reversing clinically defined depressive correlates. A group of 48 (24 male and 24 female) depressed inpatients were given differential instructions for an anagrams task which addressed the amount of effort they should put into the task. Effort was either encouraged, discouraged or not mentioned at all. The discouragement condition constituted a therapeutic paradox which included an appropriate rationale. There were no significant main effects of effort and expectancy and no significant interaction. There was no relationship found between mood and anagrams performance. Implications for future research are discussed, including potential difficulties encountered in securing the approval of Institutional Review Boards for research involving paradox.

REFERENCES

- AMERICAN Psychiatric Association. (1980). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (3rd ed.). Washington: American Psychiatric Association.
- AMERICAN Psychological Association. (1973). **Ethical principles in the conduct of research with human participants**. Washington, D. C.
- ASCHER, L. (1979). "Paradoxical intention in the treatment of urinary retention. **Behavior Research and Therapy**, 17, 267-270.
- ASCHER, L. (1981) Employing paradoxical intention in the treatment of agoraphobia. **Behavior Research and Therapy**, 19, 533-542.
- ASCHER, L. & EFRAN, J. (1978). Use of paradoxical intention in a behavioral program for sleep onset insomnia. **Journal of Consulting & Clinical Psychology**, 46, 547-550.

- ASCHER, L. & TURNER, R. (1979). Paradoxical intention and insomnia: An experimental investigation." **Behavior Research and Therapy**, **17**, 408-411.
- BECK, A. (1967). **Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects**. New York: Harper and Row.
- BECK, A. T. & BECK R. W. (1972). Screening depressed patients in family practice: A rapid technique. **Postgraduate Medicine**, **6**, 81-85.
- BERGMAN, J. S. (1982). Paradoxical intervention with people who insist on acting crazy. **American Journal of Psychotherapy**, **2**, 214-222.
- COYNE, J. C. & SEGAL, L. (1981). A brief, strategic interactional approach to psychotherapy. In J. C. Anchin, & D. J. Kiesler (Eds.), **Handbook of interpersonal psychotherapy**, New York: Plenum Press.
- ERICKSON, M. H. (1954). Indirect hypnotic therapy of a bedwetting couple. **Journal of Clinical & Experimental Hypnosis**, **2**, 171-174.
- FEIGHNER, J. P., ROBINS, E., GUZE, S., WOODRUFF, R. A. Jr., WINOKUR, G. & MUNOX, R. (1972). Diagnostic criteria for use in psychiatric research. **Archives of General Psychology**, **26**, 57-63.
- FISCH, R., WEAKLAND, J. H. & SEGAL, L. (1982). **The tactics of change Doing therapy briefly**. Jossey-Bass: San Francisco.
- FISH, J. M. (1973). Dissolution of a fused identity in one therapeutic session: A case study. **Journal of Consulting & Clinical Psychology**, **3**, 462-465.
- FRANKL, V. E. (1960). Paradoxical intention. **American Journal of Psychotherapy**, **14**, 520-535.
- GERZ, H. (1966). Experience with the logotherapeutic technique of paradoxical intention in the treatment of phobic and obsessive-compulsive patients. **American Journal of Psychology**, **123**, 548-553.
- HALEY, J. (1976). **Problem-solving therapy**. New York: Harper and Row.

- HALEY, J. (1973). **Uncommon therapy: The psychiatric techniques of Milton H. Erickson**. New York: Bellantine.
- HARE-MUSTIN, R. (1975). Treatment of temper tantrums by a paradoxical intervention. **Family Process**, **14**, 481-485.
- HARE-MUSTIN, R. (1976). Paradoxical tasks in family therapy: Who can resist? **Psychotherapy, Theory, Research and Practice**, **13**, 128-130.
- HSU, L. K. G. & LIEBERMAN, S. (1982). Paradoxical intention in the treatment of chronic anorexia nervosa. **American Journal of Psychology**, **5**, 650-653.
- JACKSON, D. D. (1963). A suggestion for the technical handling of paranoid patients, **Psychiatry**, **26**, 306-307.
- JASTAK, J. F. & JASTAK, S. R. (1964). Short forms of the WAIS and WISC vocabulary subtests. **Journal of Clinical Psychology**, Monograph Supplement **18**, 1-35.
- KILPATRICK-TABAK, B., & ROTH, S. (1978). An attempt to reserve performance deficits associated with depression and experimentally induced helplessness. **Journal of Abnormal Psychology**, **87**, 141-154.
- KLEIN, D. C. & SELIGMAN, M. E. P. (1976). Reversal of performance deficits and perceptual deficits in learned helplessness and depression. **Journal of Abnormal Psychology**, **85**, 11-26.
- LOPEZ, F. & WAMBACH, C. (1982). Effects of paradoxical and self-control directives in counseling. **Journal of Counseling Psychology**, **2**, 115-124.
- LUBIN, B. (1965). Adjective check lists for the measurement of depression. **Archives of General Psychology**, **12**, 57-62.
- MADANES, C. (1984). **Behind the One-way mirror: Advances in the practice of strategic therapy**. San Francisco: Jossey Bass.
- MAIER, S. F. & SELIGMAN, M. E. P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. **Journal of Experimental Psychology**, **105**, 3-46.
- MILLER, L. W. & NORMAN, W. H. (1981). Effects of attributions for success on the alleviation of learned

- helplessness and depression. **Journal of Abnormal Psychology, 2**, 118-124.
- MILLER, W. R. & SELIGMAN, M. E. P. (1973). Depression and learned helplessness in man. **Journal of Abnormal Psychology, 82**, 62-73.
- PALAZZOLI, S. M., BOSCOLO, L., CECCHIN, G. & PRATA, G. (1978). **Paradox and counterparadox**. New York: Jason Aronson.
- PRICE, K. P., TYRON, W. W. & RAPS, C. S. (1978). Learned helplessness and depression in a clinical population: A test of two behavioral hypotheses: **Journal of Obnormal Psychology, 1**, 113-121.
- RAPS, C. S., REINHAD, K. E. & SELIGMAN, M. E. P. (1980). Reversal of cognitive and affective deficits associated with depression and learned helplessness by mood elevation in patients. **Journal of Abnormal Psychology, 3**, 342-349.
- RELINGER, H., BORNSTEIN P. & MUNGAS, D. (1978). Treatment of insomnia by paradoxical intention: **Behavior Therapy, 9**, 955-959.
- ROHRBAUGH, M., TENNEN, H., PRESS, J., WHITE, L., RASKIN, P., & PICKERING, M. (1977). **Paradoxical strategies in psychotherapy**, Paper presented at the American Psychological Association. San Francisco, Aug. 1977.
- ROSEN, S., Ed. (1981). **My voice will go with you: The teaching tales of Milton H. Erickson**. New York: W. W. Norton & Co.
- SOLYOM, L., GARZA-PEREZ, J. LEDWIDGE, B. & SOLYOM, C. (1972). Paradoxical intention in the treatment of obsessive thoughts: A pilot study. **Comprehensive Psychology, 13**, 291-297.
- TRESSELT, M. W. & MAYZNER, M. S. (1966). Normative solution times for a sample of 134 solution words and 378 associated anagrams. **Psychonom. Mono. Supp 1**, 293-298.

- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H. & JACKSON, D. D. (1967). **Pragmatics of human communication**. New York: W. W. Norton.
- WATZLAWICK, P., & COYNE, J. (1974) Depression following stroke: Brief, problem focused treatment. **Family Process**, **13**, 141-168.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J., & FISCH, R. (1974). **Change: Principles of problem formation and problem resolution**. New York: W. W. Norton.
- WEAKLAND, J. H., FISCH, R., WATZLAWICK, P., & BODIN, A. M. (1974). Brief therapy: Focused problem resolution. **Family Process** **13**, 141-168.
- ZUK, G. H. (1975). **Process and practice in family therapy**. Haverford, Penn. Psychiatry and Behavioral Science Books.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ATENDIDA NA CLÍNICA ESCOLA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA – PUCCAMP

Regina Maria Leme Lopes
de Carvalho*
Antônios Térzis*

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado parcial de uma pesquisa que visa conhecer as características da população atendida na Clínica Psicológica do Instituto de Psicologia.

O método usado foi o epidemiológico e as variáveis que constam do trabalho são: Quem encaminha pacientes (profissionais área de saúde em 39% dos casos e Instituições Educacionais em 24%); Urgência do Atendimento (muita urgência em 73% dos casos); Pessoa Informante (a mãe em 50% e o próprio cliente em 41%); Indicação para atendimento (55% para diagnóstico e 42% para psicoterapia) Duração do Atendimento (61% até 6 meses); Interrupção do tratamento (20% encaminhado 28,3% abandonou; 31% desistiu).

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa que visa conhecer as características da população atendida na Clínica Psicológica do Instituto de Psicologia da PUCCAMP desde 1970, data do início do seu funcionamento, até dezembro de 1985. Esta pesquisa foi longa e trabalhosa, envolvendo professores da Pós-Graduação e do Departamento de Psicologia Clínica (graduação), alunos da pós-graduação e da graduação, bem como a colaboração dos funcionários da Clínica Psicológica. Levamos

(*) Profs. da Pós-Graduação em Psicologia – PUCCAMP

dois anos coletando e elaborando os dados de cerca de 3000 prontuários do arquivo morto, usando um formulário previamente elaborado para que pudéssemos levar os nossos dados até computar. Usamos para essa pesquisa o método epidemiológico, que visa a detectar a incidência e a prevalência de um fenômeno numa população dada. Os fenômenos que queríamos observar eram as variáveis de sexo, idade, escolaridade, aspectos familiares sócio-culturais, financeiros e outras que caracterizavam a população que ocorreu à Clínica Psicológica naquele período. Os dados coletados foram trabalhados estatisticamente e analisados por nossos colaboradores do Curso de Análise de Sistemas da PUCCAMP.

Também o resultado de algumas variáveis (aquelas que se encontram no Censo do IBGE) foram comparadas com os da população do Estado de São Paulo.

Os resultados totais da Pesquisa, dada a sua extensão, não se coadunam com as normas para publicação na nossa revista Estudos de Psicologia e por isso dividimos os resultados em dois artigos. O primeiro, com o título acima, seguido do algarismo I será publicado nos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica do Rio de Janeiro. O segundo artigo é o presente, onde nos detivemos com mais demora sobre os aspectos da Clínica Escola. No primeiro artigo aparece mais detalhadamente a metodologia empregada. Haverá ainda um terceiro artigo onde daremos conta das variáveis não elaboradas pelos dois artigos procedentes.

I. "ATENDIMENTO PSICOLÓGICO EM CLÍNICA — ESCOLA"

A criação de uma Clínica-Escola junto ao curso de graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, deve-se ao fato de acreditarmos que é através da experiência vivida que o aluno poderá formular suas próprias idéias e condutas quanto ao atendimento de indivíduos com problemas de natureza psicológica.

Pensamos que uma Clínica-Escola, que tem como objetivo a formação de futuros psicólogos-clínicos, deva oferecer

aos alunos uma oportunidade de obterem, através de uma experiência mais próxima da realidade, certa noção da qualidade do seu trabalho; o que é ter uma postura clínica, quais são os limites do seu campo de atuação e reformular percepções e comportamentos nas relações estabelecidas entre psicólogo e paciente.

Assim as Clínicas-Escolas das Universidades foram criadas visando principalmente ao fornecimento de estágio a seus alunos. A esse objetivo, somou-se a possibilidade de estender o atendimento psicológico à população em geral, já que eram necessários clientes para a atividade de estágio (decreto nº 53.464 de 21/01/64)¹.

A Clínica Psicológica do Instituto de Psicologia (PUCCAMP) iniciou seus trabalhos em 1967, quando a primeira turma do curso de Psicologia chegou ao fim do terceiro ano do curso de graduação. Naquela época, o curso de Psicologia achava-se vinculado ao Instituto de Filosofia, Ciências e Letras e, com a criação do Instituto de Psicologia, passou a fazer parte do mesmo.

A Clínica-Escola foi organizada graças aos esforços dos professores do curso, que reformaram o prédio existente, compraram o material necessário e organizaram a equipe de trabalho clínico que iria dar supervisão aos alunos.

Em 1970, já estava organizada e em funcionamento. Atendia crianças, adolescentes e adultos de qualquer proveniência. Sempre foi uma Clínica Particular, paga, mas com um Serviço Social que triava os casos, possibilitando o atendimento de uma clientela menos favorecida e até em caráter gratuito.

Neste sentido amplo, a Clínica-Escola destina-se a preparar profissionais aptos para o exercício de:

- a) atividades dedicadas à pesquisa sobre a vida mental, utilizando técnicas clínicas de investigação (psicodiagnóstico);
- b) atividades destinadas à aplicação da psicoterapia para fins de assistência psicológica individual (adulto, adolescente, criança);

(1) CFP – Conselho Regional de Psicologia, 6ª Região, Legislação. São Paulo – Mato Grosso do Sul 1980, (p.7).

c) atividades dedicadas a contribuições interdisciplinares (psiquiatria, sociologia, antropologia, psicanálise, etc.);

d) atividades dedicadas à assistência psicológica grupal (casais, pais e filhos). Isto significa que realmente acreditamos que o primoramento dos nossos alunos depende de vários aspectos, a saber: estágio na Clínica-Escola, a análise pessoal, além de uma atualização bibliográfica.

É necessário que o Psicólogo Clínico seja uma pessoa que se submeta à disciplina de educar-se na sua especialidade, na teoria e na prática, com professores docentes dessa mesma especialidade. Finalmente, submete-se ao código ético, não só no que diz respeito às relações com os clientes, como também com os seus colegas.

Há poucos estudos publicados no Brasil sobre esse assunto. Conhecemos o trabalho de Ancona Lopez (1984), analisando três clínicas-escolas da cidade de São Paulo. Recentemente temos os trabalhos de Sanches (1985) e Térzis e Braga de Oliveira (1985), revendo a aplicação do método epidemiológico em populações que acorrem às Clínicas-Escolas; os de Larrabure (1984), Santiago e Juselini (1984) e Térzis e Carvalho (1986) que versam sobre atendimento clínico psicológico em Instituições.

II. MÉTODO

Na Clínica Psicológica do Instituto de Psicologia da PUCCAMP, os clientes são inicialmente entrevistados para triagem por uma psicóloga coordenadora e em seguida é realizada a avaliação sócio-econômica pela Assistência Social do Instituto.

É aberta uma pasta (prontuário) para cada cliente com os dados pessoais, familiares, triagem, avaliação e classificação sócio-econômica-cultural. Em seguida, os pacientes

são encaminhados aos diversos setores de atendimento existentes na Clínica Psicológica.

Para a realização desse trabalho, foram feitos os levantamentos do prontuário dos pacientes que vieram para atendimento psicológico na clínica-escola do Instituto de Psicologia da PUCAMP, desde o início do seu funcionamento em 1970 até 1985, num total de 2.102 pacientes.

Antes de começar a pesquisa, foi necessário construir um formulário original, especialmente elaborado com os dados encontrados no prontuário do paciente, contendo 90 variáveis. O presente artigo apresenta apenas uma parte dessas variáveis, a saber: por quem os clientes foram encaminhados; urgência do atendimento; pessoa informante; modalidades de atendimento; duração do atendimento; motivos de desistência.

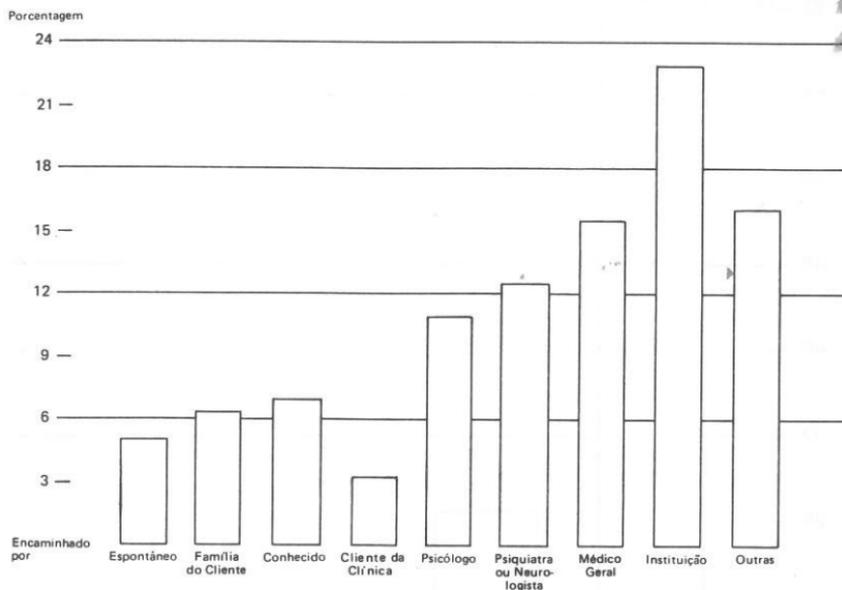
A coleta de dados para fins do presente estudo, foi realizada em duas etapas: numa primeira, foi preenchido para cada paciente um formulário, através do exame de sua pasta. Numa segunda etapa, todos esses dados foram transportados para a folha de computação e, em seguida, analisados no curso de Análise de Sistemas da PUCAMP.

III. RESULTADOS

Apresentamos uma parte dos resultados dessa pesquisa relativos ao atendimento psicológico dos 2.102 clientes que procuram a clínica psicológica da PUCAMP.

1. POR QUEM OS CLIENTES FORAM ENCAMINHADOS

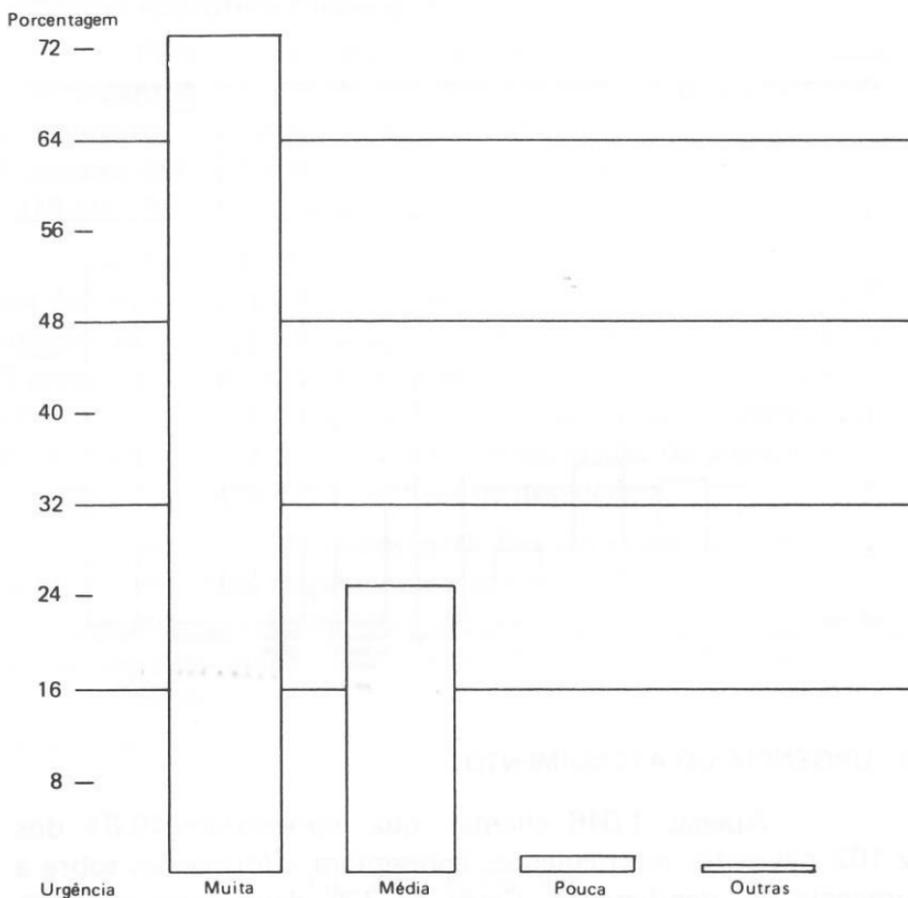
No Gráfico nº 1 verifica-se que bem mais da metade dos clientes são encaminhados por Instituições Educacionais, cerca de 24%; e por profissionais da área de saúde, cerca de 39%. Entre estes, cerca de 16% são encaminhados por Médico Geral, 13% por Psiquiatra ou Neurologista e aproximadamente 11% por Psicólogo.

Gráfico 1. Por quem os clientes foram encaminhados

2. URGÊNCIA DO ATENDIMENTO

Apenas 1.046 clientes, que representam 49,8% dos 2.102 pacientes matriculados, apresentam informações sobre a urgência de atendimento. Cerca de 73% deles eram casos de muita urgência e cerca de 25% deles eram de média urgência para atendimento. Apenas cerca de 2% requeriam pouca urgência. Os dados a respeito da urgência de atendimento são mostrados a seguir no gráfico 02.

Nesta variável encontramos um fato curioso: quase 50% dos prontuários não indicavam se havia ou não urgência de atendimento. Simplesmente este item não foi preenchido. A nossa hipótese é de que houve época em que a clínica tinha condições de atender, num prazo razoável, a todos que a procuravam. Mais tarde, com o aumento da demanda, tornou-se necessário assinalar este item na matrícula do cliente para que ele fosse atendido de acordo com as necessidades.

Gráfico 2. Urgência de atendimento

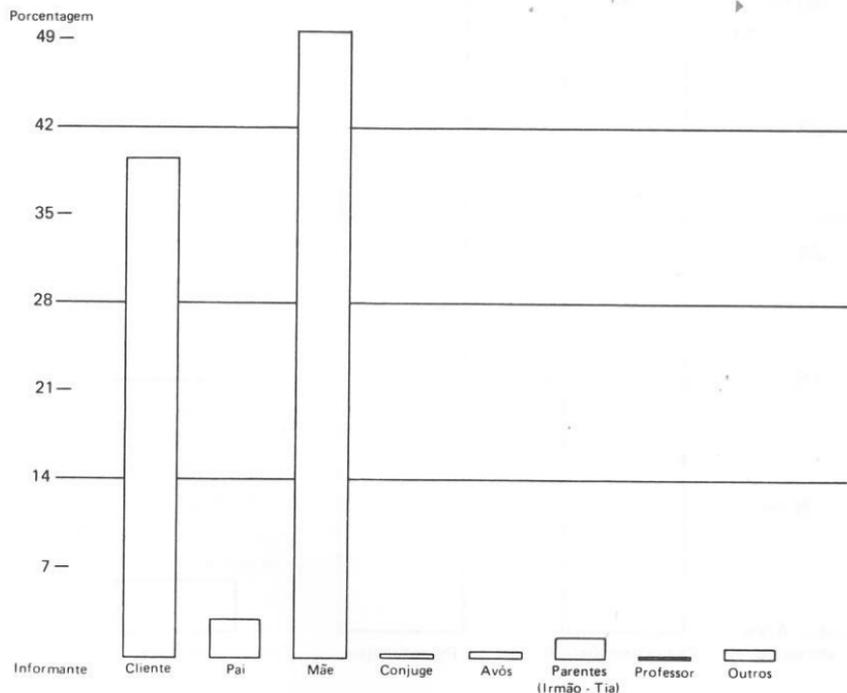
Podemos propor este item para uma discussão quando formos tratar da reestruturação da Clínica Psicológica, apontando sugestões para o melhor desenvolvimento dos trabalhos, já que a procura é de pessoas que têm "muita urgência" de atendimento.

3. PESSOA INFORMANTE

O Gráfico nº 3 mostrou que na metade dos casos as informações a respeito do cliente foram prestadas pela mãe (cerca de 50%). Em cerca de 41% dos casos o próprio cliente

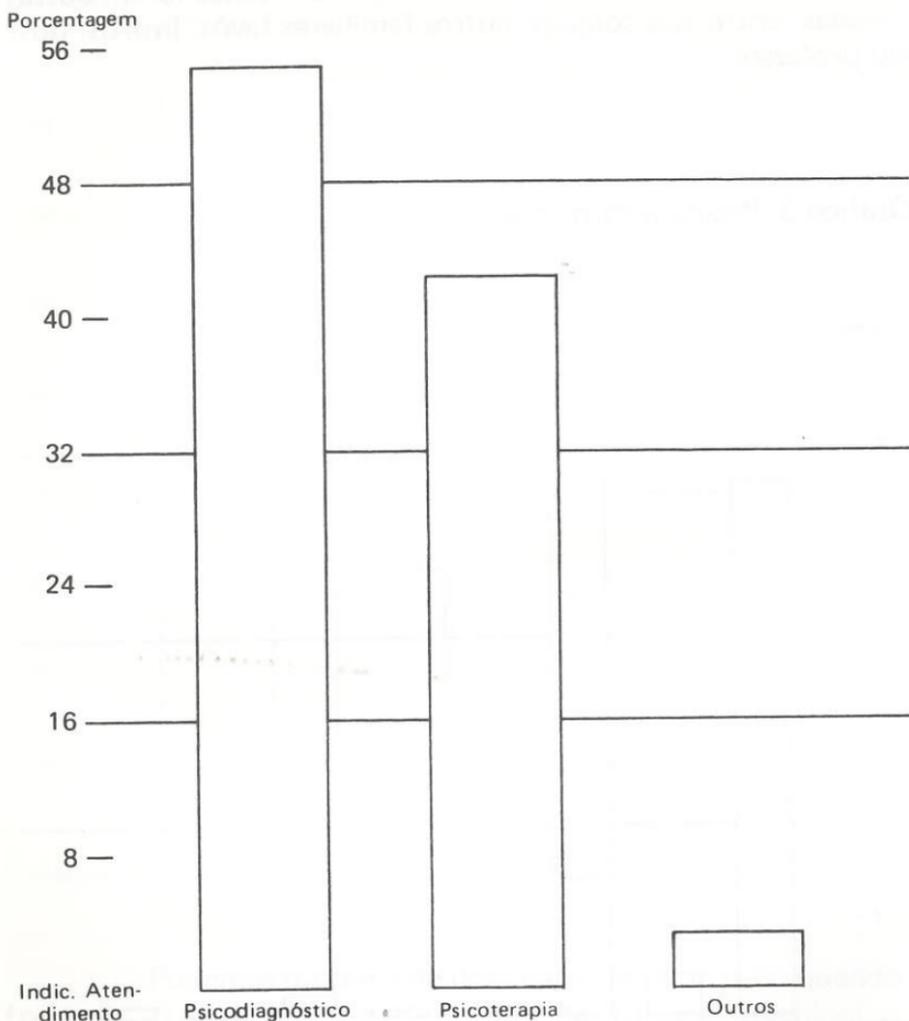
deu as informações. Os pais foram informantes em pouco mais de 4% dos casos. Em menos de 5% os informantes foram outras pessoas, entre elas cônjuge, outros familiares (avós, irmãos, tios) ou professor.

Gráfico 3. Pessoa Informante



4. INDICAÇÃO PARA ATENDIMENTO

O Gráfico nº 4 – mostra que mais da metade das indicações de atendimento é para psicodiagnóstico, (cerca de 55% dos casos), havendo cerca de 42% de casos de atendimento para psicoterapia.

Gráfico 4. Indicação para atendimento**5. DURAÇÃO DO ATENDIMENTO**

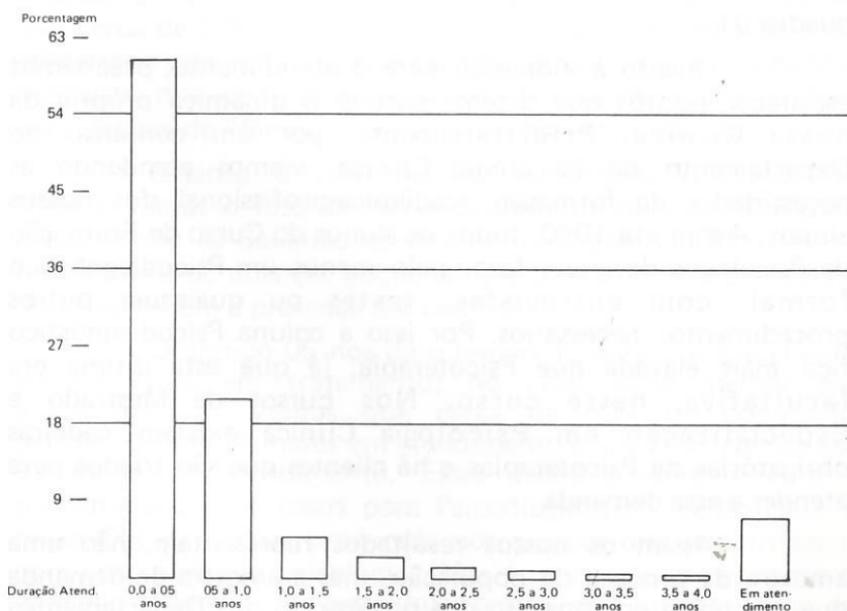
Por ocasião do levantamento dos dados havia cerca de 7% dos clientes que ainda estavam em atendimento. O Gráfico nº 5 mostra que o atendimento variou de menos de meio ano até 4 anos, sendo que poucos ultrapassaram um ano e meio, (cerca de 6%). A grande maioria dos atendimentos foi feita em até meio ano (cerca de 61%), tendo havido em mais de 21% atendimento com a duração de meio a um ano.

6. INTERRUPTÃO DO TRATAMENTO

O Gráfico nº 5 mostra que em apenas 9,4% dos casos o tratamento prosseguiu até ser dada alta ao cliente. Em cerca de 20% dos casos o cliente foi encaminhado a outros serviços (Psicológico, cerca de 15%, Médico 2% e atendimento particular, cerca de 3%).

Nos outros 28,3% de casos a interrupção do tratamento deu-se por abandono, isto é, o cliente deixou de comparecer sem dar satisfação. Em cerca de 31,0% dos casos a interrupção foi por desistência, ou seja, o cliente informa que vai interromper o tratamento, assumindo a responsabilidade do fato.

Gráfico 5. Tempo durante o qual o cliente permaneceu em tratamento



DISCUSSÃO

Examinando os dados que conseguimos através dessa pesquisa, verificamos que os nossos pacientes vêm de vários setores da Sociedade, mas nos alcançam pelo intermédio, basicamente, de dois tipos de Instituições: educacionais e de saúde. A procura espontânea ou por indicação pessoa a pessoa existe, mas é significativamente menor (vide quadro 01).

Essa população é constituída, na sua grande maioria, por pessoas de baixa renda e baixo nível sócio-cultural. Ora, no nosso país, esse tipo de população tem pouca informação quanto à existência e utilidade das Clínicas Psicológicas. Nas suas aflições e problemas, via de regra, recorrem aos médicos e/ou aos professores e diretores de escola. É claro que o inverso ocorre, isto é, são os médicos e/ou professores que detectam mais prontamente as dificuldades emocionais e comportamentais. Acreditamos ser este o conjunto mais provável de causas que determinaram o perfil apresentada no quadro 01.

Quanto à indicação para o atendimento, precisamos esclarecer pontos que dizem respeito à dinâmica própria da nossa Clínica. Prioritariamente, por um consenso do Departamento de Psicologia Clínica, viemos atendendo às necessidades da formação acadêmica-profissional dos nossos alunos. Assim até 1980, todos os alunos do Curso de Formação de Psicólogos deveriam fazer pelo menos um Psicodiagnóstico formal, com entrevistas, testes ou quaisquer outros procedimentos necessários. Por isso a coluna Psicodiagnóstico fica mais elavada que Psicoterapia, já que esta última era facultativa, nesse curso. Nos cursos de Mestrado e Especialização em Psicologia Clínica existem cadeiras obrigatórias de Psicoterapias e há clientes que são triados para atender a essa demanda.

Assim os nossos resultados representam, não uma amostra da procura da população, mas a amostra da demanda que se origina no consenso dos professores dos Departamentos de Psicologia Clínica e Pós-Graduação. Houve mudanças curriculares ao longo desses anos, mas que não afetaram muito a essência dos resultados mostrados no quadro 02.

Urgência de Atendimento: este item poderia ser abandonado, porque nunca houve critérios definidos para preenchê-los. Entretanto, a partir de 1980, a Coordenadora da Clínica passou a perguntar aos interessados como eles viam o seu pedido: com muita urgência ou não. Então temos aí a inclusão de percepção do cliente.

Mas nada disso pode ser criteriosamente computado.

Pessoa do Informante: a predominância da mãe como informante que aparece no quadro 03 pode se prender ao fato de que a nossa população é predominantemente constituída por crianças e adolescentes, como mostra o primeiro artigo sobre essa pesquisa. Poderíamos perguntar por que mãe e não pai ou pais, já que a presença do pai é tão pequena. Achamos que entram aqui variáveis afetivas, sociais e, mais uma vez, da dinâmica da própria clínica. O pai trabalha, não pode faltar ao serviço para vir à Clínica cuidar do filho, mas cuidar dos filhos é também "coisa da mãe". Além disso não podemos deixar de lembrar que a relação mãe x filho é um fator preponderante nas relações afetivas familiares. No artigo anterior¹ pudemos ver que cerca de 37% da população vêm de famílias desfeitas e/ou adotivas, o que também pode estar contribuindo para a ausência marcante dos pais, já que é possível que haja um número considerável de "famílias" sem a presença estável do pai.

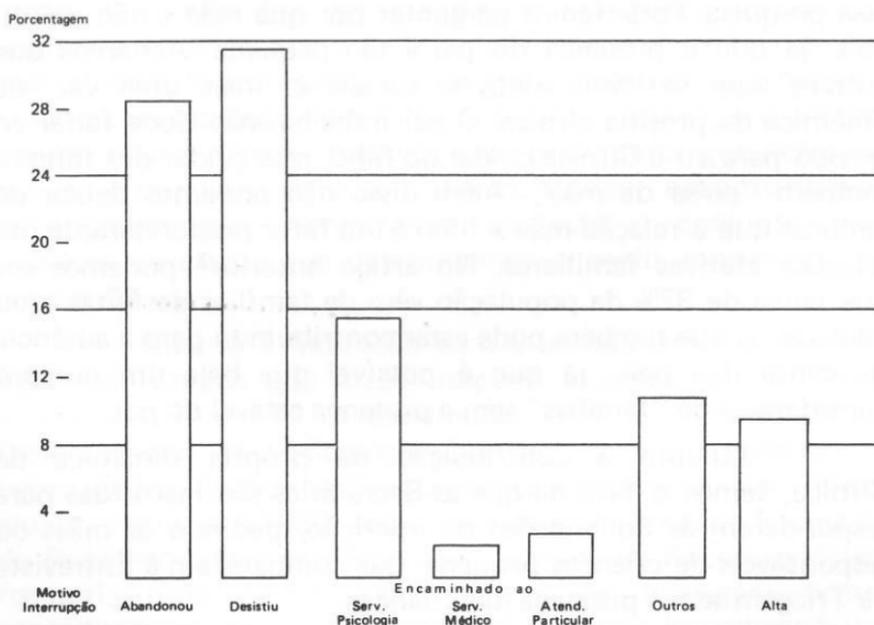
Quanto à contribuição da própria dinâmica da Clínica, temos o fato de que as Secretárias são instruídas para responderem às Solicitações de inscrição, pedindo às mães ou responsáveis de crianças pequenas que compareçam à Entrevista de Triagem sem a presença das crianças.

O gráfico 05 nos dá o tempo durante o qual o cliente permaneceu em tratamento; no caso, seria melhor em atendimento. Vemos que cerca de 60% da população permaneceu até 6 meses em atendimento e uns 20% tiveram até 12 meses de atendimento. Esses dados concordam com a predominância de casos para Psicodiagnóstico. Parece que a nossa Clínica é mais procurada por pessoas que se satisfazem com uma avaliação psicológica. Mas é preciso levar em conta o pequeno número de vagas que temos para psicoterapias de tempo mais prolongado.

(1) Arquivos Brasileiros de Psicologia (R. J.).

O gráfico 06 nos fala das Interrupções de atendimento e dos encaminhamentos. Cerca de 30% da clientela desistem e 28% abandonam o atendimento – Usamos o termo “desistem”, quando os clientes dão as suas razões para interromper o atendimento e “abandonam”, quando desaparecem sem dar notícias. Vemos também que 15% são encaminhados a outros serviços da psicologia, 12% a outros serviços, 10% têm alta, uns 5% são encaminhados a serviços particulares.

Gráfico 6. Interrupção do tratamento



CONCLUSÃO

Este artigo, como dissemos na introdução, apresenta o resultado de seis variáveis que com outras compõem o perfil do cliente que procura a nossa Clínica-Escola.

Estamos publicando separadamente estas variáveis, porque a pesquisa é bastante ampla, não se adapta a publicação em revistas. Pensamos que essa publicação parcial possa ser útil

para a Comunidade e para nós, na medida em que possamos receber a colaboração dos leitores.

ABSTRACT

In this study we wish to describe the population that comes to seek for psychological help in the Psychological Clinic of the Instituto de Psicologia da PUCCAMP.

For this purpose we describe some characteristics of our sample. In this research we used the epidemiological method.

Variables measured: Who send the patients to the Clinic (39% health professionals and 24% school); Urgency (very much 73% of the cases); Informer (50% mothers; 41% the patient); Treatment indicated (55% psychodiagnostics and 42% psychotherapy); Time spent in treatment (61% till 6 months); Interruption of treatment (31% gave up; 28,3% abandoned and 20% sent to other services).

BIBLIOGRAFIA

- LARRABURE, S. A. L. "Grupos de Espera em Instituição". In: MACEDO DE, R. M. — *Psicologia e Instituição*. São Paulo. Ed. Cortez, 1984.
- LOPEZ, M. A. — "Características da Clientela de Clínicas". In: MACEDO DE, R. M. *Psicologia e Instituição*. São Paulo. Ed. Cortez, 1984.
- SANCHES, N. A. — "Estudo Epidemiológico de Clientes da Clínica-Escola do Departamento de Psicologia da U.F.U. (M. G.) Campinas Tese de Mestrado — PUCCAMP, 1985.
- SANTIAGO, M. D. E. e JUBELINI, S. R. — "Uma modalidade de Atendimentos". In: MACEDO DE, R. M. — *Psicologia e Instituição* — São Paulo. Ed. Cortez, 1984.
- TÉRZIS, A. I., e BRAGA DE OLIVEIRA, L. H. — "Ordem de Nascimento e Pacientes atendidos na Clínica Psicológica da Pós-Graduação da PUCC. *Estudos de Psicologia*. PUCCAMP, 2(2-3); 105, 121. 1985.
- TÉRZIS, A. I. e CARVALHO, R. M. L. L. — "Certas Características da População Atendida na Clínica de Pós-Graduação da PUCC." *Estudos de Psicologia*, PUCCAMP., 3(1-2); 112-127, 1986.

PRODUÇÃO E ANÁLISE DE UMA ESCALA PARA AVALIAÇÃO DE MEDOS EM CRIANÇAS VÍTIMAS DE QUEIMADURAS*

Vera Lucia Adami Raposo do Amaral**
Anna Lucia Corrêa Ribeiro Debastiani***

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi de produzir e analisar uma Escala para Avaliação de Medos em crianças vítimas de queimaduras. A Escala foi produzida através de pré-pesquisa em formas de Escalas Internacionais de Medos e de entrevistas clínicas com crianças queimadas. A Escala foi aplicada em teste e re-teste a um Grupo Experimental de 25 sujeitos masculinos e 25 sujeitos femininos, portadores de seqüelas de queimadura, entre 6 e 12 anos e a um Grupo Controle, sub-dividido da mesma forma e com características similares ao Grupo Experimental, todos não portadores de seqüelas de queimaduras.

Foram feitos os cálculos estatísticos intra e inter-grupo, correlação entre teste e re-teste, análise da variabilidade dos itens a fim de se estabelecer a precisão da Escala.

A Escala se mostrou um instrumento bom para avaliar medos gerais de crianças, e a análise qualitativa do instrumento possibilita obter-se um quadro específico dos medos das crianças queimadas.

Instrumentos para diagnosticar o medo têm sido desenvolvidos por psicólogos clínicos, com a finalidade de detectar

(*) Trabalho realizado sob auxílio do CNPq na SOBRAPAR – Sociedade Brasileira de Pesquisa e Assistência para Reabilitação Crânio-Facial – Presidente: Professor Dr. Cassio Menezes Raposo do Amaral.

(**) Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica/Campinas e Chefe do Setor de Psicologia da SOBRAPAR – Sociedade Brasileira de Pesquisa e Assistência para Reabilitação Crânio-Facial.

(***) Psicóloga Pesquisadora da SOBRAPAR – Sociedade Brasileira de Pesquisa e Assistência para Reabilitação Crânio-Facial.

tipos de medos, topografia da resposta fóbica, intensidade, e outras reações comportamentais ligadas a eles. No Brasil, entretanto, tanto para finalidade clínica, como de pesquisa, tem-se grande dificuldade em encontrar instrumentos, que possuam boa validade e fidedignidade (Neri, 1987). Não se tem conhecimento da existência de nenhum instrumento, em língua portuguesa, para medir medos gerais ou específicos, em crianças ou outras populações. Portanto, a elaboração de um instrumento dessa natureza é extremamente útil e necessário, tanto para fins clínicos como de pesquisa.

O medo é geralmente conceituado como um estado emocional aversivo que ocorre simultaneamente a uma classe específica de estímulos. Mesmo que se presuma que há componentes físicos e psicológicos na reação de medo, a experiência subjetiva do mesmo é central. De acordo com HERSEN (1973), o medo pode ser conceitualizado como possuindo três aspectos: verbal, motor e fisiológico. O medo em sua manifestação verbal aparece como um auto-relato, uma descrição, uma avaliação subjetiva do sujeito de seu comportamento de medo. A motora se caracteriza pela reação comportamental que pode ser observada e medida, e, em geral, trata-se de respostas de fuga ou esquiva; e a reação fisiológica que se caracteriza por comportamentos tais como sudorese, ansiedade, angústia e aceleração do batimento cardíaco.

Antes dos inúmeros pesquisadores abordarem o estudo do comportamento "Medo" através de escalas e inventários, foram utilizados métodos para a obtenção de auto-relatos de medo, por exemplo, os descritos por AKUTAGAWA, 1956 (apud WOLPE & LANG, 1964), DIXON, DE MONCHAUX E SANDLER (1957) e WALK (1956). Este último autor correlacionou os auto-relatos com a manifestação motora de pessoas treinadas, no desempenho de salto de paraquedas de uma torre alta, concluindo que as respostas verbais dadas anteriormente pelos estagiários foram confirmadas no termômetro usado para medir o grau de medo durante a situação de salto de paraquedas. Os estagiários rotulados por eles mesmos como menos medrosos tiveram maior aprovação do que aqueles que se

auto-avaliaram como mais medrosos. Além disso, aqueles que passaram no curso diminuíram seus medos censurados após o treinamento técnico de saltar de paraquedas.

DIXON, DE MONCHAUX & SANDLER (1957) realizaram um trabalho sob modelo da teoria psicanalítica, desenvolvendo vinte e seis itens para um inventário de medo que foram selecionados de respostas dadas por duzentos e cinqüenta homens e mulheres. Os resultados também foram interpretados com suporte na posição analítica e os fatores centrais encontrados diziam respeito à ansiedade de separação e ansiedade de castração. AKUTAGAWA, 1956 (apud WOLPE & LANG, 1964), fez, em sua tese de doutorado, um levantamento dos medos mais freqüentes e selecionou cinqüenta itens, formalizando conseqüentemente um inventário de medos.

Outros pesquisadores desta área foram surgindo, desenvolvendo estudos, em sua maioria, com propósitos clínicos (HERSEN, 1971; LAWLIS, 1971; SCHOROEDER & CRAINE, 1971; BEGELMAN & HERSEN, 1971; BRAUM & REYNOLDS, 1969; BERNSTEIN & ALLEN, 1969; RUBIN et alii, 1969; CAUTELA, 1968; CAUTELA & KASTENBAUM, 1967; MANOSEVITZ & LANYON, 1965; GEER, 1965; WOLPE & LANG, 1964; LANG & LAZOVIK, 1963; EYSENCK, 1961). Essas investigações foram desenvolvidas principalmente na década de 60/70, quando esses estudos tiveram maior impulso.

Os métodos utilizados na avaliação do comportamento "Medo" são em geral denominados "Escala de Avaliação de Medos" (Fear Survey Schedule - FSS).

Na literatura, a primeira referência formal de uma Escala de Avaliação de Medos (FSS-I), apareceu em um relato feito por LANG & LAZOVIK (1963). Esta escala derivou dos perfis sugeridos por AKUTAGAWA (1956) e foi desenvolvida para avaliar a mudança de comportamentos fóbicos e generalização da ansiedade, em estudos análogos de psicoterapia de dessensibilização sistemática, demonstrando a eficácia desta técnica psicoterápica em relação à redução do comportamento "Medo".

Esta Escala de Avaliação de Medos (FSS-I) de LANG & LAZOVIK (1963) era composta de uma lista de cinqüenta medos comuns, para serem avaliados numa escala de sete pontos.

Subseqüentemente, WOLPE & LANG (1964) apresentaram outra Escala de Avaliação de Medos (FSS-III), composta de uma lista de setenta e cinco medos comuns para serem avaliados numa escala de cinco pontos. Essa Escala é uma revisão e extensão da FSS-I e tem sido designada para uso clínico, no tratamento comportamental, pois os itens foram derivados na prática clínica dos autores, abrangendo uma maior freqüência de estímulos que geram ansiedade neurótica. A Escala proporciona meios clínicos de avaliação de uma ampla margem de fontes comuns de respostas de medo. Cada item pode ser incluído em um fator para facilitar o uso clínico. São eles: animal, doença epitelial, morte ou estímulos associados, fobias clássicas, estímulos sociais, barulhos e mistos.

GEER (1965) desenvolveu outra Escala de Avaliação de Medos, e apesar de ter sido publicada posteriormente à Escala de Avaliação de Medos (FSS-III) de WOLPE & LANG (1964) é conhecida como a FSS-II. A FSS-II foi também baseada na Escala de AKUTAGAWA (1956). Os itens foram selecionados empiricamente através de um questionário aberto administrado a setenta e seis homens e quarenta e oito mulheres, idêntico ao de LANG & LAZOVIK (1963). No levantamento dos questionários foram selecionados cinqüenta e hum itens ocorridos duas ou mais vezes, que foram utilizados para composição da nova escala. Esses itens foram avaliados numa escala de sete pontos. Através da média de pontos entre homens e mulheres, GEER (1965) observou que as mulheres expressam mais medos do que os homens. Relata também que esta escala pode ser usada em pesquisas, porque o resultado total da escala pode fornecer uma variação útil da personalidade para investigação e pode se mostrar útil na avaliação e conceituação teórica no que se relaciona a aspectos mais amplos da personalidade. Oferece também um esboço de uma lista de medos específicos que pode ser usada para seleção de sujeitos numa investigação empírica do medo.

Outros inventários do estudo do medo têm aparecido na literatura internacional, utilizando-se de combinações entre

as Escalas já descritas. Por exemplo: o inventário feito por MANOSEVITZ & LANYON (1965) possui vinte e três itens a mais do que a lista da Escala de WOLPE & LANG (1964), possuindo, portanto, noventa e oito itens. Eles encontraram trinta diferenças significativas entre os sexos nas FSS-III e concluíram "que mulheres são mais propensas do que homens a relatarem medos em geral e preferivelmente em algumas áreas específicas" (pg. 701).

O inventário desenvolvido por BRAUM & REYNOLDS (1969) foi rotulado de Inventário Temple do Estudo do Medo (TFSS), possuindo cem itens que foram reunidos de um estudo das Escalas existentes até então.

HERSEN (1973) fez numerosos estudos das Escalas já existentes preocupado com o aspecto da auto-avaliação do medo. Levando em consideração as questões de diferença de sexos, diferença de população (universitários e doentes mentais), de confiabilidade (teste e re-teste) e consistência interna, de relação das Escalas de Avaliação de Medos com outros inventários de personalidade, relação dos roteiros das Escalas de Avaliação de Medos com outros índices de medo (isto é, motores, fisiológicos) e estrutura fatorial da Escala de Avaliação de Medos, concluiu pela necessidade de estudos confiáveis a longo termo, inutilidade da duplicação das medidas e garantiu a validade de roteiros reduzidos.

SCHERER & NAKAMURA (1968) desenvolveram uma Escala de Avaliação de Medos para crianças. Os oitenta itens da Escala de Avaliação de Medos para Crianças (FSS-FC) foram selecionados da Escala de Avaliação de Medos de WOLPE & LANG (1964) e subdivididos nos seguintes fatores: medos na escola, em casa, no ambiente social, físico, de animal, de viagens, fobias clássicas e mistos. Cada item foi avaliado numa escala de cinco pontos. Compararam a FSS-FC com a Escala de Ansiedade Manifestada em Crianças (CMAS) desenvolvida por CASTAÑEDA, PALERMO & McCANDLESS (1956) e concluíram que ambas são similares. Parece, portanto, ser evidente que esses inventários ou escalas são úteis na investigação de estados emocionais do medo, tanto na prática clínica, como na pesquisa.

A queimadura é um evento extremamente doloroso e que parece acarretar inúmeros efeitos no comportamento da

pessoa. AMARAL (1986) observou que crianças portadoras de seqüelas de queimadura são mais retraídas e tímidas do que crianças portadoras de deformidades crânio-faciais. As conseqüências psicológicas e físicas em pessoas vítimas de queimaduras são devastadoras e podem ser associadas a uma extensa hospitalização, procedimentos médicos aversivos, como enxertos, debridamentos, as dores, o desfiguramento, chegando até à morte. MOLINARO (1978) tentou correlacionar os graus de dificuldades de readaptação da criança queimada ao seu ambiente social com algumas variáveis tais como tempo de internação, grau de desfiguramento, idade no momento da queimadura, relacionamento com colegas e falta de apoio dos pais e amigos.

WERNICK (In MEICHENBAUN & JAREMKI, 1983) dividiu o tratamento de uma pessoa vítima de queimadura em três fases. A primeira denominou de emergência, onde a maior preocupação é manter o paciente vivo. A segunda fase chamou de fase aguda, onde a dor é exacerbada pela regeneração dos danos periféricos e pelos procedimentos médicos diários descritos pelos pacientes como extremamente dolorosos. Na terceira fase, chamada de fase de reabilitação, os pacientes necessitam de práticas específicas para prevenir retrações dos músculos e minimizar cicatrizes. Posteriormente, com freqüência, há necessidade de novas internações hospitalares para cirurgias reconstrutivas. Todas essas conseqüências também podem vir acompanhadas de pesadelos, terror noturno, recusa a alimentar-se, auto-agressão, medos, culpas e depressão. Por outro lado, TARNOWSKI, RASNAKE & DRABMAN (1987) descreveram técnicas de tratamento para os múltiplos problemas associados à queimaduras como pesadelos, recusa de alimento, auto-escoriação, sugerindo que as técnicas de terapia comportamental oferecem considerável ajuda ao minimizar tais problemas da criança queimada.

Por essas razões, é de interesse pesquisar uma situação específica onde pela observação clínica, parece haver alta probabilidade de gerar medos e estados ansiosos de um modo geral, como no caso dos indivíduos que sofreram o trauma da queimadura.

Para tanto, se faz necessário desenvolver um instrumento para avaliação, que fosse adaptado à população brasileira.

Por isso, propôs-se como objetivo da presente pesquisa desenvolver uma escala de avaliação de medos para ser usada com crianças vítimas de queimaduras; analisar a validade, a fidedignidade do instrumento, através do sistema de teste e re-teste; analisar a variabilidade da escala, quando aplicada a crianças normais (isto é, sem seqüelas de queimaduras); comparar os dois grupos, de crianças queimadas e de crianças normais, quanto às suas respostas à escala; e analisar qualitativamente as respostas dos grupos de crianças queimadas.

PRODUÇÃO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE MEDOS

A primeira etapa do presente estudo constituiu-se na produção da "Escala de Avaliação de Medos".

A Escala foi desenvolvida a partir de quatro critérios:

a) Análise de escalas de medos disponíveis na literatura internacional, sendo selecionada a de WOLPE & LANG (1964) como parâmetro, de onde se extraíram quinze itens: feridas, estar só, estar em lugar estranho, grito, carro, ser caçoado, dentista, sirene, tomar injeção, pessoas estranhas, pessoas feias, fogo, sangue, escuro e médico;

b) Análise de entrevistas com crianças queimadas e levantamento de seus estados emocionais durante e após sofrerem queimaduras, assim como as conseqüências físicas, psicológicas e sociais, das quais foram selecionados os seguintes itens da Escala: fogos de artifício, pesadelo, tomar banho, máscara de carnaval, botijão de gás, morrer, colegas, lugares públicos, álcool, sentir que alguém não gosta de mim, sentir que alguém me olha com insistência, ser feio, fogueira, ir à escola, fogão, água quente, estar longe dos pais, ser tocado, dor, pessoas da família, ferro elétrico, hospital, fósforo, roupa branca e rirem de mim;

c) Inicialmente a Escala foi composta por quatro intervalos (nada, pouco, muito e não sei) e aplicada a um grupo de dez crianças donde concluiu-se que, por haver confusão entre os intervalos "nada" e "não sei", optou-se por eliminar o intervalo "não sei";

d) A forma de seleção dos itens foi feita através da escolha de quatro juízes, em concordância, dos itens que

pareceram mais pertinentes aos medos das crianças queimadas, sendo o índice de concordância de oitenta a cem por cento para cada item selecionado. A forma final a ser utilizada foi a indicada no Quadro I.

Quadro I – Forma Final da Escala de Avaliação de Medos para Crianças Queimadas

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Idade da Queimadura: _____

Causa da Queimadura _____

Extensão da Queimadura: _____

Nome do Responsável: _____

Questionário Respondido Por: _____

INSTRUÇÕES: “Marque com um número dentro do parênteses conforme você acha que você se sente”:

(1) NADA

(2) POUCO

(3) MUITO

EU TENHO MEDO DE:

1. Fogos de Artifício ()
2. Pesadelo ()
3. Carro ()
4. Tomar Banho ()
5. Sangue ()
6. Máscara de Carnaval ()
7. Botijão de Gás ()
8. Morrer ()
9. Colegas ()
10. Pessoas Feias ()
11. Pessoas Estranhas ()

12. Lugares Públicos ()
13. Álcool ()
14. Sentir que Alguém não gosta de Mim ()
15. Sentir que Alguém me olha com Insistência. ()
16. Escuro ()
17. Tomar Injeção ()
18. Sirene ()
19. Grito ()
20. Médico. ()
21. Feridas. ()
22. Ser Feio ()
23. Fogo ()
24. Fogueira ()
25. Ir à Escola. ()
26. Fogão ()
27. Água Quente ()
28. Ser Caçoadado ()
29. Estar Longe dos Pais ()
30. Estar Só ()
31. Estar em Lugar Estranho ()
32. Ser Tocado ()
33. Dentista ()
34. Dor ()
35. Pessoas da Família ()
36. Ferro Elétrico ()
37. Hospital ()
38. Fósforo ()
39. Roupa Branca ()
40. Rirem de Mim ()

TESTE DA VALIDADE DOS ITENS DA ESCALA

Na segunda etapa foi realizada uma pesquisa para testar a validade e fidedignidade dos itens da Escala.

Sujeitos

Foram sujeitos desta pesquisa uma amostra de cinquenta crianças, selecionadas a partir dos prontuários da Sociedade Brasileira de Pesquisa e Assistência para a Reabilitação Crânio-Facial — ... SOBRAPAR e da Disciplina de Cirurgia Plástica do Departamento de Cirurgia da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, todas portadoras de seqüelas de queimaduras, com idade variando entre seis a doze anos, de ambos os sexos e nível sócio-econômico baixo, e freqüentadores de Escolas Estaduais em classes regulares.

Também foram sujeitos cinquenta crianças sem queimaduras, pareadas ao grupo de crianças queimadas, quanto a sexo, nível de escolaridade e nível sócio-econômico. Tais crianças foram selecionadas na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus "Francisco Glicério" e na Escola Municipal "Júlio de Mesquita Filho", ambas da cidade de Campinas, Estado de São Paulo, aplicando-se a escala de números equiprováveis para a composição do grupo.

Foram utilizados, portanto, dois grupos de crianças queimadas: um do sexo masculino e um do sexo feminino (grupo experimental) e dois grupos de controle: um do sexo masculino e um do sexo feminino, com vinte e cinco sujeitos em cada grupo.

Material

Utilizou-se como material a "Escala de Avaliação de Medos" anteriormente descrita.

Nos dois grupos de crianças portadoras de seqüelas de queimadura utilizou-se também um "Questionário sobre dados gerais", onde foram registradas informações tais como: dados de identificação, data da queimadura, como queimou, o local da queimadura, indicado em um desenho do corpo humano de frente e de costas, histórico da queimadura, reação da criança, reação da família e reação do ambiente social.

Procedimento

Realizou-se um levantamento nos fichários da SOBRAPAR e selecionaram-se todas as crianças que poderiam pertencer ao grupo de sujeitos destinados ao presente estudo.

Essas crianças foram chamadas ao ambulatório da SOBRAPAR através de telefonemas e/ou telegramas, onde-se marcava uma entrevista com a pesquisadora. Nessa entrevista, inicialmente era feito um "rapport" tanto com a criança como com seu acompanhante e a seguir era explicado o objetivo da entrevista. Em seguida eram aplicados o "Questionário sobre dados gerais" e a "Escala de Avaliação de Medos". No final era marcada a próxima entrevista para o re-teste com um intervalo de quinze dias da primeira aplicação. Na entrevista de re-teste foi aplicada somente a "Escala de Avaliação de Medos".

Para o grupo controle o procedimento tomado foi de primeiramente entrar em contato com as Diretoras das Escolas com o objetivo de pedir autorização para a realização da pesquisa e também para explicar em que consistiria. Foi também explicado o objetivo da pesquisa às professoras das salas de aula das quais as crianças foram retiradas para serem entrevistadas.

Na primeira entrevista foi feito um "rapport" com as crianças e explicado o objetivo da pesquisa. Em seguida foi aplicada a "Escala de Avaliação de Medos". No final foi marcada a próxima entrevista para o re-teste, com um intervalo de quinze dias da primeira aplicação. Na entrevista de re-teste foi aplicada novamente a "Escala de Avaliação de Medos". As entrevistas tanto para o grupo experimental como para o grupo controle foram individuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De posse dos resultados das aplicações em cada um dos grupos, fez-se o tratamento estatístico, inicialmente considerando cada sub-amostra por sexo e posteriormente cada amostra, independente do sexo. Os resultados apresentados na Tabela 1 indicam que os grupos femininos, tanto Experimental

como de Controle, apresentam mais medos, o que está em acordo com os dados obtidos por MANOSEVITZ & LANYON (1965), que mostraram serem as mulheres mais propensas do que os homens a relatarem medos de um modo geral e em algumas áreas específicas. Os dados indicam também que os sujeitos do grupo de Controle apresentaram médias e σ levemente superiores a ambos os grupos (masculino e feminino) Experimentais. Isto pode indicar em primeira alternativa de explicação que o grupo Experimental por ter vivido uma situação altamente aversiva tenha conseguido lidar com a própria ansiedade, de forma que as fantasias de situações dolorosas (no caso do grupo Controle) tragam mais ansiedade do que a própria vivência. Em segunda alternativa este dado pode estar refletindo uma esquivia do grupo Experimental em verbalizar seus medos, isto é, as situações mencionadas geram tamanha ansiedade que os sujeitos esquivam-se de responder. Em terceira alternativa pode-se aventar a possibilidade de que comportamentos depressivos estejam interferindo, de modo que as situações não são, na verdade, geradoras de "medo", mas sim, o trauma da queimadura tenha gerado comportamentos do tipo: "eu não ligo, nada mais me interessa, eu prefiro morrer a sofrer assim ...".

Tabela 1. "Média e Desvio Padrão (σ) dos Grupos Masculino, Feminino e de todo o Grupo, da Amostra Experimental e de Controle"

TESTES		GRUPOS		EXPERIMENTAL			CONTROLE		
		Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total		
TESTE	M	59,60	63,20	61,40	65,44	73,08	69,26		
	σ	14,13	13,55	13,82	11,29	13,56	12,94		
RE-TESTE	M	60,80	63,44	62,12	69,68	74,20	71,94		
	σ	14,49	15,92	15,10	10,32	11,70	11,15		

A fim de verificar certos aspectos da objetividade da "Escala de Avaliação de Medos", procurou-se determinar a sua precisão, o nível de dificuldade de seus itens, bem como o poder discriminante deles e a validade do instrumento.

1. Precisão

A precisão foi medida através do coeficiente de Correlação de Pearson (r). Calculou-se a correlação existente entre os resultados da primeira aplicação e o da segunda aplicação (teste e re-teste), tanto para o Grupo Experimental como para o Grupo Controle, considerando-se as sub-amostras de cada sexo, de cada Grupo, e as amostras constituídas pelo Grupo Experimental e pelo Grupo de Controle, obtendo-se os resultados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Correlação entre Teste e Re-Teste para todos os Grupos

$$(rc = 0,40, t_{n-2} = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}}, n.sig. = 0,05)$$

GRUPOS		r
EXPERIMENTAL	MASCULINO	0,87 (*)
	FEMININO	0,85 (*)
	TOTAL	0,88 (*)
CONTROLE	MASCULINO	0,95 (*)
	FEMININO	0,94 (*)
	TOTAL	0,96 (*)

(*) Significante

Nos seis casos o coeficiente de correlação é significativamente diferente de zero e sendo $r \geq 0,80$ (ANASTASI, 1967) pode este instrumento ser considerado com precisão, quando aplicado a crianças normais e queimadas, qualquer que seja o sexo.

Uma vez que um coeficiente de correlação alta apenas indica que cada sujeito ocupa mais ou menos a mesma posição relativa em ambas as aplicações, não sendo ele afetado quando, na segunda aplicação, todos os sujeitos têm um aumento de

pontos (variação sistemática), de tal maneira que não os retira de sua posição relativa, aplicou-se o teste "t" de Student para dados emparelhados, entre os resultados individuais dos sujeitos na primeira aplicação e na segunda aplicação, a fim de verificar-se ocorreu esta variação sistemática de pontuação. Obtiveram-se os resultados que constam na Tabela 3.

Tabela 3. Correlação para Dados Emparelhados para todos os Grupos

GRUPOS		t	p
EXPERIMENTAL	MASCULINO	1,069	> 0,10
	FEMININO	0,262	> 0,10
	TODO O GRUPO	0,428	> 0,10
CONTROLE	MASCULINO	10,569	< 0,001
	FEMININO	1,649	> 0,10
	TODO O GRUPO	6,117	< 0,001

Assim sendo, as diferenças observadas entre as duas aplicações não são estatisticamente significantes no caso do Grupo Experimental tanto as sub-amostras por sexo, como todo o Grupo – e no caso do sexo feminino do Grupo Controle. Neste Grupo, quando considerado como um todo, bem como na sub-amostra do sexo masculino, as diferenças observadas são estatisticamente significantes, podendo isso sugerir que, quando os sujeitos do grupo masculino familiarizaram-se com o aplicador, houve uma tendência menor a esquivar-se e verbalizar mais seus medos. Na verdade, em nossa sociedade, é comum a valorização de repertórios de auto-controle e menor auto-expressão de sentimentos nos indivíduos do sexo masculino.

Observando-se os valores das médias apresentadas na Tabela 1, verifica-se que na reaplicação do teste houve uma

maior verbalização do medo do que na primeira aplicação, sendo porém esta diferença estatisticamente significativa apenas no caso da sub-amostra do sexo masculino do Grupo Controle e no caso do Grupo Controle tomado como um todo. Neste último caso, o resultado pode ter recebido a influência do grupo masculino de Controle, valendo a hipótese acima mencionada.

2. Índice de Discriminabilidade Geral dos Itens

“A dificuldade de um item dicotomizado (o valor de “p”) é a fração de pessoas testadas que recebe um escore 0 (zero). Em testes de aptidão, o escore 1 indica que o indivíduo passou. Em testes que não são de aptidão, o escore 1 é indicador de um alto ao invés de um baixo escore no atributo” (NUNNALLY, Jr, 1970, pg. 208). Deve-se observar que, quanto maior foi o valor de “d”, indica que o item é de dificuldade baixa, ou seja, maior quantidade de sujeitos o acertam ou o apontam como “presente” (na sua opinião), enquanto que, quanto menor for o valor de “d”, indica que o item é de dificuldade mais alta, isto é, menor quantidade de sujeitos o acertam ou o apontam como “presente”.

No caso em estudo foram considerados como escore 1 (um) tanto as respostas pontuadas com 2 (pouco) como as pontuadas com 3 (muito).

Isto foi feito para verificar se há acúmulo de itens numa das extremidades da escala, seja na extremidade fácil — grande número de indivíduos pontuam o item — seja na extremidade difícil — pequeno número de sujeitos o pontuam. Foi, neste caso de dificuldade de itens, adotado o critério de sugerir a eliminação dos itens com dificuldade $d < 0,20$ ou $d > 0,80$.

Da análise da Tabela 4, podem-se considerar três hipóteses:

Tabela IV. Índice de Dificuldade dos Itens da Escala, para todos os Grupos

GRUPOS ITENS	EXPERIMENTAL			CONTROLE			TOTAL GERAL
	MAS- CULI- NO	FEMI- NINO	TOTAL	MAS- CULI- NO	FEMI- NINO	TOTAL	
1	0,44	0,52	0,48	0,44	0,64	0,54	0,51
2	0,36	0,52	0,44	0,64	0,68	0,66	0,55
3	0,28	0,28	0,28	0,40	0,64	0,52	0,40
4	0,04	0,00	0,02	0,08	0,12	0,10	0,06
5	0,20	0,52	0,36	0,36	0,56	0,46	0,41
6	0,12	0,24	0,18	0,12	0,24	0,18	0,18
7	0,60	0,92	0,76	0,76	0,96	0,86	0,81
8	0,76	0,92	0,84	0,92	0,92	0,92	0,88
9	0,00	0,08	0,04	0,20	0,28	0,24	0,14
10	0,36	0,20	0,28	0,40	0,40	0,40	0,14
11	0,44	0,44	0,44	0,64	0,80	0,72	0,58
12	0,36	0,32	0,34	0,40	0,44	0,42	0,38
13	0,64	0,80	0,72	0,52	0,68	0,60	0,66
14	0,36	0,40	0,38	0,56	0,48	0,52	0,45
15	0,20	0,40	0,30	0,52	0,88	0,70	0,60
16	0,32	0,20	0,26	0,40	0,52	0,46	0,36
17	0,40	0,64	0,52	0,40	0,68	0,48	0,50
18	0,16	0,20	0,18	0,16	0,24	0,20	0,19
19	0,24	0,16	0,20	0,20	0,48	0,34	0,27
20	0,16	0,12	0,14	0,36	0,20	0,28	0,21
21	0,20	0,44	0,32	0,48	0,52	0,50	0,41
22	0,28	0,48	0,38	0,28	0,44	0,36	0,37
23	0,80	0,80	0,80	0,68	0,96	0,82	0,81
24	0,40	0,56	0,48	0,60	0,56	0,58	0,53
25	0,04	0,16	0,10	0,12	0,04	0,08	0,09
26	0,36	0,52	0,44	0,60	0,80	0,70	0,57
27	0,60	0,76	0,68	0,44	0,64	0,54	0,61
28	0,36	0,40	0,38	0,44	0,56	0,50	0,44
29	0,52	0,76	0,64	0,76	0,92	0,84	0,74
30	0,40	0,56	0,48	0,68	0,88	0,78	0,63
31	0,52	0,52	0,52	0,92	0,92	0,92	0,72
32	0,32	0,48	0,40	0,36	0,60	0,48	0,44
33	0,28	0,28	0,28	0,32	0,24	0,28	0,28
34	0,48	0,68	0,58	0,72	0,60	0,66	0,62
35	0,04	0,08	0,06	0,20	0,20	0,20	0,13
36	0,44	0,36	0,40	0,76	0,68	0,72	0,56
37	0,28	0,32	0,30	0,56	0,64	0,60	0,45
38	0,28	0,28	0,28	0,48	0,56	0,52	0,40
39	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,02	0,01
40	0,24	0,24	0,24	0,48	0,28	0,38	0,31

Primeira Hipótese – H₁

Utilizar a "ESCALA DE AVALIAÇÃO DE MEDOS" apenas para crianças com seqüelas de queimaduras:

- com uma forma apenas para aplicação em ambos os sexos:
 - eliminar os itens com dificuldade baixa – $d > 0,80$
 - item nº 8 = MORRER
 - eliminar os itens com dificuldade alta – $d < 0,20$
 - item nº 4 = TOMAR BANHO
 - item nº 6 = MÁSCARA DE CARNAVAL
 - item nº 9 = COLEGAS
 - item nº 18 = SIRENE
 - item nº 20 = MÉDICO
 - item nº 25 = IR À ESCOLA
 - item nº 35 = PESSOAS DA FAMÍLIA
 - item nº 39 = ROUPA BRANCA

- com uma forma para cada sexo:
 - na forma masculina:
 - eliminar os itens com dificuldade baixa – $d > 0,80$
 - nenhum item
 - eliminar os itens com dificuldade alta – $d < 0,20$
 - item nº 4 = TOMAR BANHO
 - item nº 6 = MÁSCARA DE CARNAVAL
 - item nº 9 = COLEGAS
 - item nº 18 = SIRENE
 - item nº 20 = MÉDICO
 - item nº 25 = IR À ESCOLA
 - item nº 35 = PESSOAS DA FAMÍLIA
 - item nº 39 = ROUPA BRANCA

 - na forma feminina:
 - eliminar os itens com dificuldade baixa – $d > 0,80$
 - item nº 7 = BOTIJÃO DE GÁS
 - item nº 8 = MORRER
 - eliminar os itens com dificuldade alta – $d < 0,20$
 - item nº 4 = TOMAR BANHO
 - item nº 9 = COLEGAS
 - item nº 19 = GRITO
 - item nº 20 = MÉDICO
 - item nº 25 = IR À ESCOLA
 - item nº 35 = PESSOAS DA FAMÍLIA
 - item nº 39 = ROUPA BRANCA

Segunda Hipótese – H₂

Utilizar a “ESCALA DE AVALIAÇÃO DE MEDOS” apenas para crianças sem experiência anterior de queimadura:

- com uma forma apenas para aplicação em ambos os sexos:
 - eliminar os itens com dificuldade baixa – $d > 0,80$
 - item nº 7 = BOTIJÃO DE GÁS
 - item nº 8 = MORRER
 - item nº 29 = ESTAR LONGE DOS PAIS
 - item nº 31 = FOGO
 - eliminar os itens com dificuldade alta – $d < 0,20$
 - item nº 4 = TOMAR BANHO
 - item nº 6 = MÁSCARA DE CARNAVAL
 - item nº 18 = SIRENE
 - item nº 25 = IR À ESCOLA
 - item nº 39 = ROUPA BRANCA
- Com uma forma para cada sexo:
 - na forma masculina:
 - eliminar os itens com dificuldade baixa – $d > 0,80$
 - item nº 8 = MORRER
 - item nº 31 = ESTAR EM LUGAR ESTRANHO
 - eliminar os itens com dificuldade alta – $d < 0,20$
 - item nº 4 = TOMAR BANHO
 - item nº 6 = MÁSCARA DE CARNAVAL
 - item nº 18 = SIRENE
 - item nº 25 = IR À ESCOLA
 - item nº 39 = ROUPA BRANCA
 - na forma feminina:
 - eliminar os itens com dificuldade baixa – $d > 0,80$
 - item nº 7 = BOTIJÃO DE GÁS
 - item nº 8 = MORRER
 - item nº 15 = SENTIR QUE ALGUÉM ME OLHA COM INSISTÊNCIA
 - item nº 23 = FOGO
 - item nº 29 = ESTAR LONGE DOS PAIS
 - item nº 30 = ESTAR SÓ
 - item nº 31 = ESTAR EM LUGAR ESTRANHO
 - eliminar os itens com dificuldade alta – $d < 0,20$
 - item nº 4 = TOMAR BANHO
 - item nº 25 = IR À ESCOLA
 - item nº 39 = ROUPA BRANCA

Terceira Hipótese – H₃

Utilizar a "ESCALA DE AVALIAÇÃO DE MEDOS" para a aplicação em crianças sem discriminação de sexo ou experiência anterior de queimadura:

- eliminar os itens com dificuldade baixa – $d > 0,80$
 - item nº 7 = BOTIJÃO DE GÁS
 - item nº 8 = MORRER
 - item nº 23 = FOGO

- eliminar os itens com dificuldade alta – $d < 0,20$
 - item nº 4 = TOMAR BANHO
 - item nº 6 = MÁSCARA DE CARNAVAL
 - item nº 9 = COLEGAS
 - item nº 18 = SIRENE
 - item nº 25 = IR À ESCOLA
 - item nº 35 = PESSOAS DA FAMÍLIA
 - item nº 39 = ROUPA BRANCA

Para o estudo do poder discriminante dos itens, foi calculado o coeficiente de correlação bisserial de ponto (r_{pb}) entre o desempenho dos sujeitos em cada item e os resultados obtidos na "ESCALA DE AVALIAÇÃO DE MEDOS", tendo sido verificado que estes resultados eram significativamente diferentes de zero. Foram calculados os poderes discriminantes dos itens para o caso de – sujeitos com seqüela de queimadura – hipótese primeira – seja para uma única forma a ser aplicada em ambos os sexos, seja para duas formas, uma para cada sexo. Concluindo, optou-se por utilizar-se a forma tal como apresentada nesta pesquisa, na utilização em pesquisas posteriores, utilizando-se de análises qualitativas para os itens de dificuldade alta e baixa, de acordo com a análise feita anteriormente, quer para o Grupo Experimental ou de Controle, masculino ou feminino.

3. Validade

Para estudar a validade da "ESCALA DE AVALIAÇÃO DE MEDOS", procurou-se entre instrumentos já

padronizados que medissem o medo específico da criança face a situações que pudessem acarretar queimadura. Por não se ter encontrado tal instrumento para servir de critério, optou-se pela aplicação da "ESCALA DE AVALIAÇÃO DE MEDOS" em um Grupo Controle que não tivesse sofrido queimadura, esperando que houvesse uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois Grupos, com uma maior verbalização do medo do Grupo Experimental.

Uma vez feito o tratamento estatístico dos dois Grupos, considerando as amostras as sub-amostras por sexo, observou-se (ver Tabela 1) que no Grupo Controle sempre houve maior verbalização do medo, sendo as diferenças observadas estatisticamente significantes quando se compara, pelo teste "t" de Student, as sub-amostras do sexo feminino ($|t| = 2,577$; $0,02 > p > 0,01$) e todo o Grupo Experimental com o Grupo Controle ($|t| = 2,936$; $0,01 > p > 0,002$), não sendo estatisticamente significantes as diferenças entre as sub-amostras do sexo masculino ($|t| = 1,615$; $p > 0,10$).

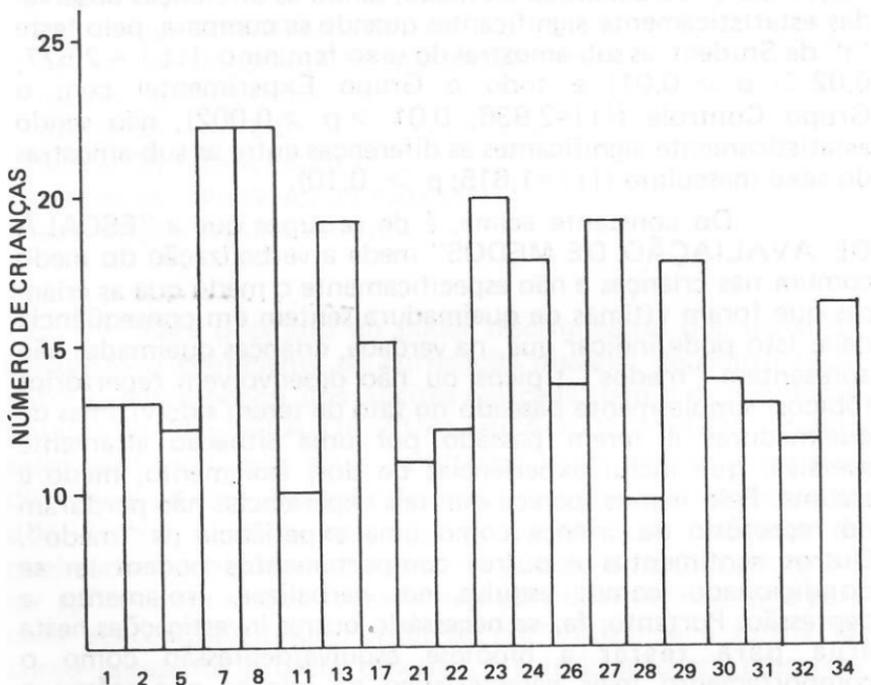
Do constante acima, é de se supor que a "ESCALA DE AVALIAÇÃO DE MEDOS" mede a verbalização do medo comum nas crianças e não especificamente o medo que as crianças que foram vítimas de queimadura sentem em consequência dela. Isto pode indicar que, na verdade, crianças queimadas não apresentam "medos" típicos ou não desenvolvem repertórios fóbicos, simplesmente baseado no fato de terem sido vítimas de queimaduras e terem passado por uma situação altamente aversiva, que inclui experiências de dor, isolamento, medo e trauma. Pelo menos, parece que tais experiências não perduram no repertório da criança como uma experiência de "medo". Outros sentimentos e outros comportamentos podem ter se condicionado como: esquiva em verbalizar, isolamento e depressão. Portanto, faz-se necessário outras investigações nesta área para testar a hipótese esquiva/depressão como o comportamento mais característico da criança que sofreu o trauma da queimadura.

Procurou-se analisar também o conteúdo dos itens dos fatores que são associados ao evento "QUEIMADURA" (9 itens: 1, 7, 13, 23, 24, 26, 27, 36, 38), itens que conduzem à idéia de "ACIDENTE" (10 itens: 3, 5, 17, 18, 19, 20, 32, 34, 37, 39), itens que conduzem à idéia de "HOSPITALIZAÇÃO" (9 itens: 4, 6, 11, 15, 21, 29, 30, 31, 33) e outros itens associados aos "MEDOS EM GERAL" (12 itens: 2, 8, 9, 10, 12,

14, 16, 22, 25, 28, 35, 40), que serão objeto de outra comunicação.

4. Análise Qualitativa dos Itens do Teste

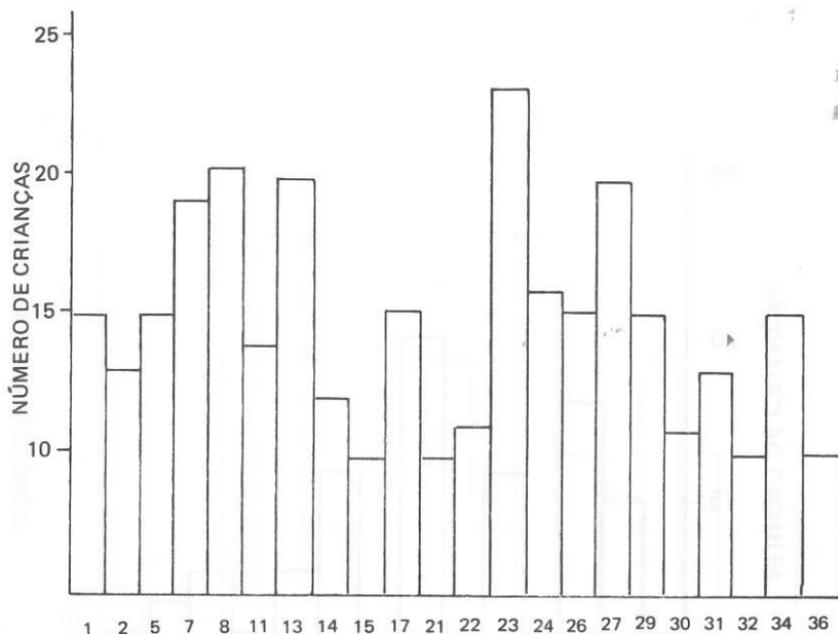
Na análise qualitativa pode-se observar que no Grupo Experimental feminino tanto na fase de teste, como na fase de re-teste, os itens que geraram maiores verbalizações de medo foram: Botijão de gás, morrer, álcool, fogo, fogueira, fogão, água quente, estar longe dos pais e dor, todos eles estando diretamente relacionados à situação específica da queimadura, ou do que gerou a queimadura, como pode ser visto na Figura 1 e na Figura 2.



LEGENDA/ITENS

- | | | |
|-----------------------|-------------------|------------------------------|
| 1. Fogos de Artifício | 17. Tomar Injeção | 28. Ser caçoado |
| 2. Pesadelo | 21. Feridas | 29. Estar Longe dos Pais |
| 5. Sangue | 22. Ser Feio | 30. Estar Só |
| 7. Botijão de Gás | 23. Fogo | 31. Estar num Lugar Estranho |
| 8. Morrer | 24. Fogueira | 32. Ser Tocado |
| 11. Pessoas Estranhas | 26. Fogão | 34. Dor |
| 13. Álcool | 27. Água Quente | |

Figura 1. Itens que sugeriram as maiores verbalizações de medos por parte do Grupo Experimental feminino na fase de teste

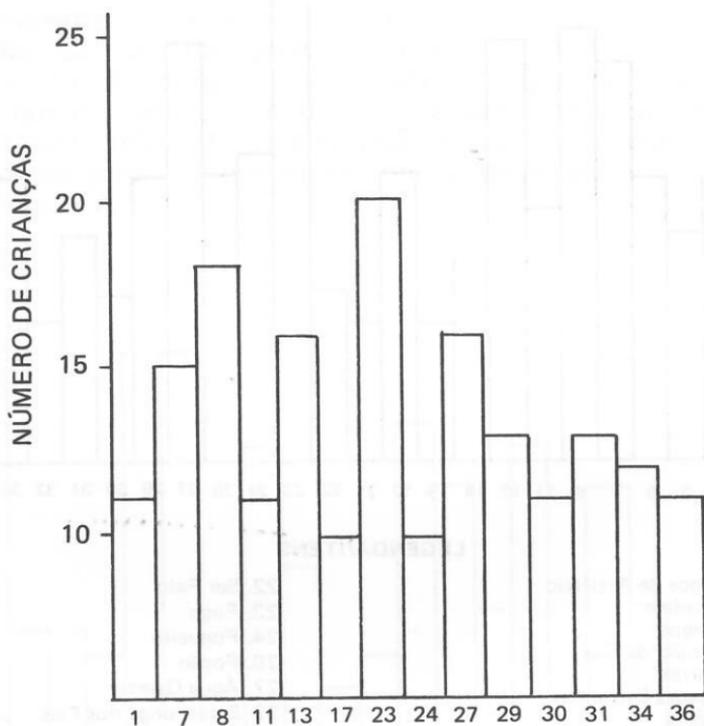


LEGENDA/ITENS

- | | |
|---|------------------------------|
| 1. Fogos de Artifício | 22. Ser Feio |
| 2. Pesadelo | 23. Fogo |
| 5. Sangue | 24. Fogueira |
| 7. Botijão de Gás | 26. Fogão |
| 8. Morrer | 27. Água Quente |
| 11. Pessoas Estranhas | 29. Estar longe dos Pais |
| 13. Álcool | 30. Estar Só |
| 14. Sentir que Alguém não gosta de mim | 31. Estar num lugar Estranho |
| 15. Sentir que Alguém me olha com Insistência | 32. Ser Tocado |
| 17. Tomar Injeção | 34. Dor |
| 21. Feridas | 36. Ferro Elétrico |

Figura 2. Itens que sugeriram as maiores verbalizações de medo por parte do Grupo Experimental feminino na fase de re-teste.

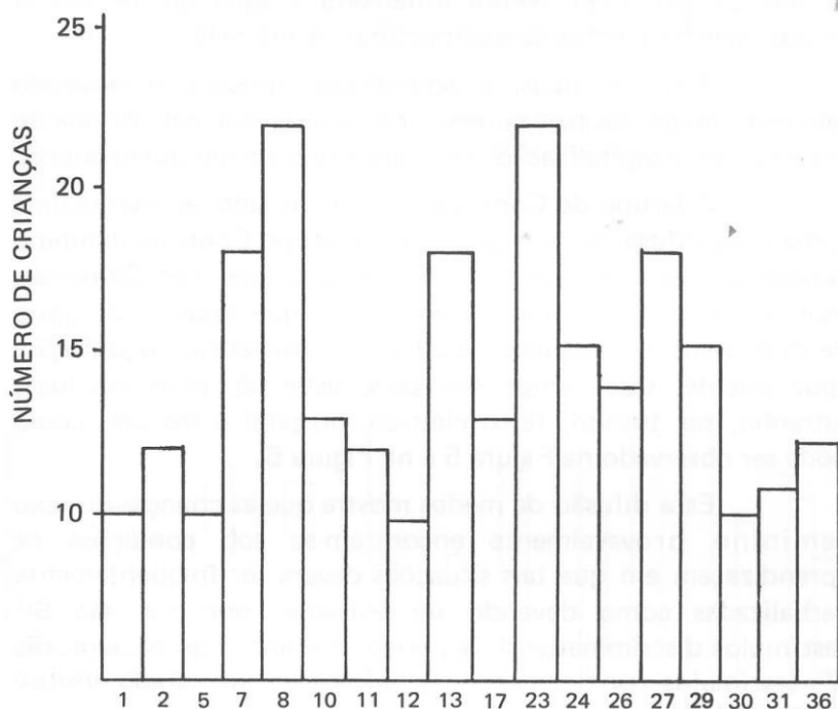
A análise do Grupo Experimental masculino tanto no teste como no re-teste mostra que os itens que geraram maior expressão de medo foram: botijão de gás, morrer, álcool, fogo, água quente, estar longe dos pais como pode ser observado na Figura 3 e na Figura 4.



LEGENDA/ITENS

- | | | |
|-----------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Fogos de Artifício | 17. Tomar Injeção | 30. Estar Só |
| 7. Botijão de Gás | 23. Fogo | 31. Estar em Lugar Estranho |
| 8. Morrer | 24. Fogueira | 34. Dor |
| 11. Pessoas Estranhas | 27. Água Quente | 36. Ferro Elétrico |
| 13. Álcool | 29. Estar Longe dos Pais | |

Figura 3. Itens que sugeriram as maiores verbalizações de medo por parte do Grupo Experimental masculino, na fase de teste



LEGENDA/ITENS

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|------------------------------|
| 1. Fogos de Artifício | 11. Pessoas Estranhas | 26. Fogão |
| 2. Pesadelo | 12. Lugares Públicos | 27. Água Quente |
| 5. Sangue | 13. Álcool | 29. Estar Longe dos Pais |
| 7. Botijão de Gás | 17. Tomar Injeção | 30. Estar Só |
| 8. Morrer | 23. Fogo | 31. Estar num Lugar Estranho |
| 10. Pessoas Feias | 24. Fogueira | 36. Ferro Elétrico |

Figura 4. Itens que sugeriram as maiores verbalizações de medo do Grupo Experimental masculino, na fase de re-teste

Também nesta análise pode se observar que tais itens, como no caso do grupo feminino, estão relacionados à experiência direta de sofrer queimadura, sendo que explosões de botijão de gás, fogo, álcool inflamado e água quente são as causas mais freqüentes de queimaduras na infância.

Além do mais, a experiência clínica tem mostrado que estar longe dos pais parece ser a experiência mais sofrida do processo de hospitalização da criança que sofreu queimaduras.

O Grupo de Controle, por outro lado, apresenta uma gama mais difusa de itens de medo. O Grupo Controle feminino apresentou maiores medos em relação aos itens: botijão de gás, morrer, pessoas estranhas, álcool, sentir que alguém não gosta de mim, sentir que alguém me olha com insistência, fogo, fogão, água quente, estar longe dos pais, estar só, estar em lugar estranho, ser tocado, ferro elétrico, hospital e fósforo, como pode ser observado na Figura 5 e na Figura 6.

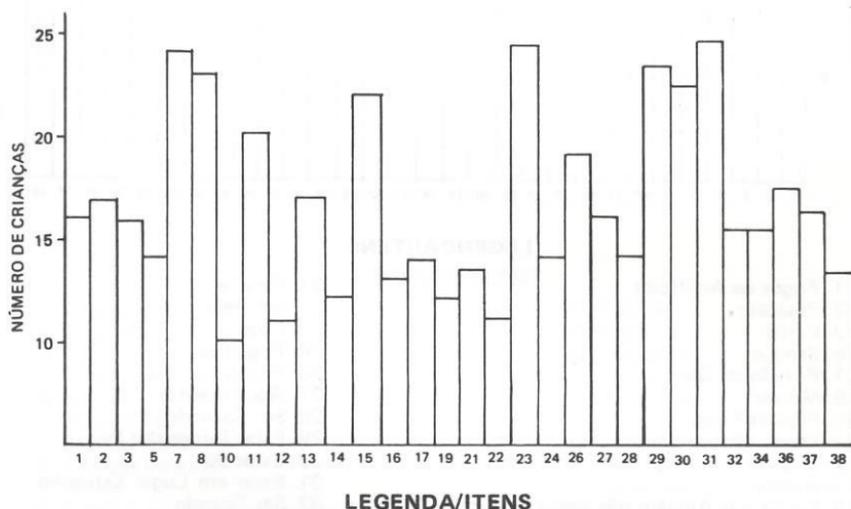
Esta difusão de medos mostra que as crianças do sexo feminino provavelmente encontram-se sob condições de aprendizagem em que tais situações devem ser freqüentemente verbalizadas como devendo ser evitadas, por que são S^D (estímulos discriminativos) de perigo. Portanto, tais palavras são S^C (estímulos condicionados) geradores de um estado ansioso chamado "MEDO".

O Grupo de Controle masculino apresenta também um medo mais difuso, como pode ser observado na Figura 7 e Figura 8, apontando um número bastante variado de itens como geradores de medo.

Uma outra hipótese que pode ser levantada é de que as crianças que são vítimas de queimaduras são mais afoitas e menos precavidas, o que de alguma forma as expõe mais ao risco de acidentes. Esta hipótese foi gerada por uma questão que freqüentemente é colocada: "Será que as crianças que são vítimas de queimaduras usualmente expõem-se mais a riscos de acidentes do que as que não se vitimaram? Esta questão também deve merecer pesquisa no futuro. Isto pode corroborar a explicação do motivo por que os itens de medos são

mais localizados do que difusos nos Grupos Experimentais quando comparados aos de Controle.

Vale a pena observar também nas Figuras 7 e 8, que as crianças do Grupo Controle masculino verbalizam um grau menor de medos no pré do que no pós-teste, dado este já discutido anteriormente na análise estatística. Entretanto, é interessante observar que também no pós-teste os meninos continuam a apresentar uma gama difusa de medo, valendo nesta análise as mesmas considerações feitas anteriormente para o grupo feminino.



LEGENDA/ITENS

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Fogos de Artífícios | 21. Feridas |
| 2. Pesadelo | 22. Ser Feio |
| 3. Carro | 23. Fogo |
| 5. Sangue | 24. Fogueira |
| 7. Botijão de Gás | 26. Fogão |
| 8. Morrer | 27. Água Quente |
| 10. Pessoas Feias | 28. Ser Caçado |
| 11. Pessoas Estranhas | 29. Estar Longe dos Pais |
| 12. Lugares Públicos | 30. Estar Só |
| 13. Álcool | 31. Estar em Lugar Estranho |
| 14. Sentir que Alguém não gosta de mim | 32. Ser Tocado |
| 15. Sentir que Alguém me olha com insistência | 34. Dor |
| 16. Escuro | 36. Ferro Elétrico |
| 17. Tomar Injeção | 37. Hospital |
| 19. Grito | 38. Fósforo |

Figura 5. Itens que sugeriram as maiores verbalizações de medos por parte do Grupo Controle feminino, na fase de teste

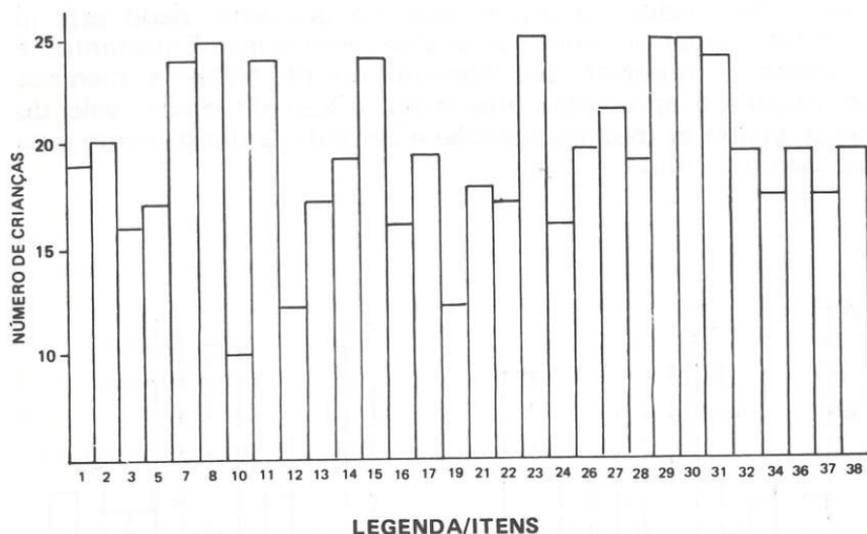
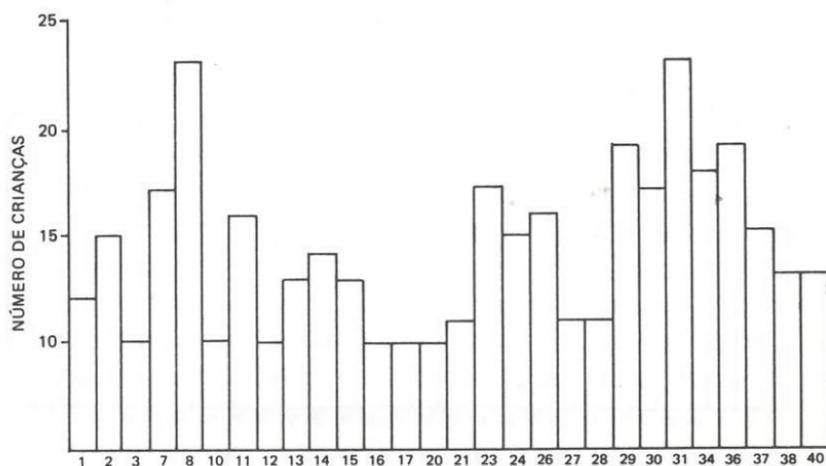


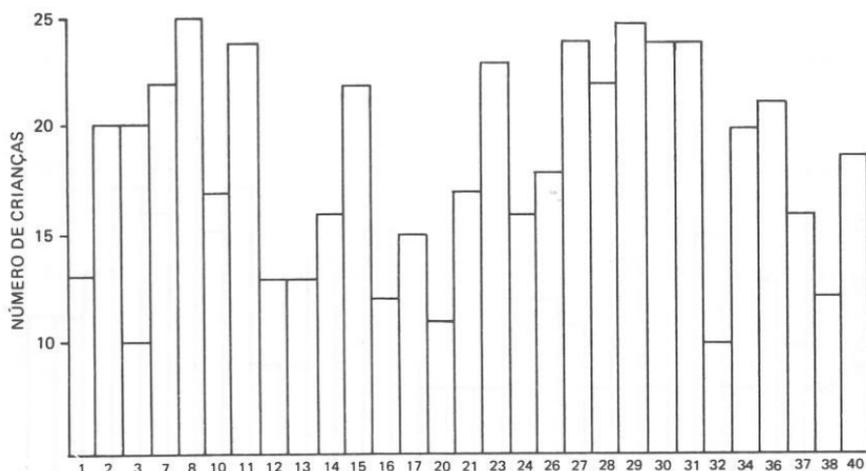
Figura 6. Itens que sugeriram as maiores verbalizações de medos por parte do Grupo Controle feminino, na fase de re-teste



LEGENDA/ITENS

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Fogos de Artifício | 21. Feridas |
| 2. Pesadelo | 23. Fogo |
| 3. Carro | 24. Fogueira |
| 7. Botijão de Gás | 26. Fogão |
| 8. Morrer | 27. Água Quente |
| 10. Pessoas Feias | 28. Ser Caçoado |
| 11. Pessoas Estranhas | 29. Estar Longe dos Pais |
| 12. Lugares Públicos | 30. Estar Só |
| 13. Álcool | 31. Estar em Lugar Estranho |
| 14. Sentir que alguém não gosta de mim | 34. Dor |
| 15. Sentir que alguém me olha com Insistência | 36. Ferro Elétrico |
| 16. Escuro | 37. Hospital |
| 17. Tomar Injeção | 38. Fósforo |
| 20. Médico | 40. Rirem de mim |

Figura 7. Itens que sugeriram as maiores verbalizações de medos por parte do Grupo Controle masculino, na fase de teste



LEGENDA/ITENS

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Fogos de Artifício | 21. Feridas |
| 2. Pesadelo | 23. Fogo |
| 3. Carro | 24. Fogueira |
| 7. Botijão de Gás | 26. Fogão |
| 8. Morrer | 27. Água Quente |
| 10. Pessoas Feias | 28. Ser Caçado |
| 11. Pessoas Estranhas | 29. Estar Longe dos Pais |
| 12. Lugares Públicos | 30. Estar Só |
| 13. Álcool | 31. Estar em Lugar Estranho |
| 14. Sentir que alguém não gosta de mim | 34. Dor |
| 15. Sentir que alguém me olha com Insistência | 36. Ferro Elétrico |
| 16. Escuro | 37. Hospital |
| 17. Tomar Injeção | 38. Fósforo |
| 20. Médico | 40. Rirem de mim |

Figura 8. Itens que sugeriram as maiores verbalizações de medos por parte do Grupo Controle masculino, na fase de re-teste

Pode-se, portanto, depreender, desta análise qualitativa, que este instrumento é sensível ao mostrar as diferenças entre os medos específicos das crianças queimadas (GE) e os medos gerais de crianças sem queimaduras (G. C.).

CONCLUSÕES

A "ESCALA DE AVALIAÇÃO DE MEDOS" é um instrumento útil para medir a verbalização do medo sentido pelas crianças, tendo precisão adequada em termos de teste e re-teste.

É também um instrumento com validade uma vez que avalia o que pretende avaliar, isto é, o medo de crianças, não sendo, entretanto, específico para medir o medo de crianças queimadas.

A análise qualitativa apontou os medos específicos das crianças queimadas, todos eles diretamente relacionados ao evento da queimadura, o que demonstra a utilidade da escala no estudo com crianças queimadas, uma vez que desta análise pode-se ter um quadro dos medos específicos das crianças queimadas, que difere dos medos das crianças normais.

Portanto, a escala é útil para medir medos em geral de crianças, podendo ser utilizada para qualquer população infantil, e se mostrou útil para medir os medos das crianças queimadas, utilizando-se, para isto, da análise qualitativa para comparação entre as amostras.

ABSTRACT

The objective of this study was to product and to analyse a Fear Survey Schedule for burned children. This Schedule was made by a pre-investigation of the International Fear Scales and clinic interviews with the burned children. The Schedule was applied in test and re-test in an experimental group formed by 25 boys and 25 girls with burn sequelae, between 6 and 12 years, and in a Control group, subdivided in the same way and with the similar characteristics of the Experimental group, everybody without burn sequelae.

The intra and inter-group analysis, correlation between test and re-test, variability analysis of the items was made to establish the precision and the valldity of the Schedule.

The Schedule was good instrument to evaluate children general fears, and the qualitative analysis shows the possibility to obtain a specific frame of the burned children fears.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASI, A. **Testes Psicológicos: Teoria e Aplicação**. São Paulo, Editora Herder, 1967.
- AMARAL, V. R. L. A. **Vivendo com uma Face Atípica: Influência da Deformidade Facial no Auto e Hetero-Conceitos e na Realização Acadêmica de Crianças de 6 a 12 anos**. Tese de Doutorado, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.
- BEGELMAN, D. A. & HERSEN, M. Critique of Opler and Terwilliger's "Systematic desensitization with neurologically impaired children with Phobic Disorders". **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 1971, **37**, 10-13.
- BERNSTEIN, D. A. & ALLEN, G. J. Fear Survey Schedule (II): Normative data and factor analysis based upon a large college sample. **Behaviour Research and Therapy**, 1969, **7**, 403-408.
- BRAUM, P. R. & REYNOLDS, D. N. A Factor Analysis of a 100 Item Fear Survey Inventory. **Behaviour Research and Therapy**, 1969, **7**, 399-402.
- CASTAÑEDA, A.; McCANDLESS, B. R. & PALERMO, D. S. The Children's Form of the Manifest Anxiety Scale. **Child Dev.**, 1956, **27**, 317-326.
- CAUTELA, J. R. Behaviour Therapy and the Need for Behavioral Assessment. **Psychotherapy: Theory Research and Practice**, 1968, **5**, 175-179.
- CAUTELA, J. R. & KASTENBAUM, R. A Reinforcement Survey Schedule for Use in Therapy Training and Research. **Psychological Reports**, 1967, **20**, 1115-1130.

- DIXON, J. J., DE MONCHAUX, C. & SANDLER, J. Patterns of anxiety: the phobias. *British Journal of Medical Psychology*, 1957, **30**, 34-40.
- EYSENCK, H. J. Classification and other problems of diagnosis. In H. J. EYSENCK (ed.), *Handbook of Abnormal Psychology*, New York: Basic Books, 1961, Pp 1-31.
- GEER, J. H. The Development of a Scale to Measure Fear. *Behaviour Research and Therapy*, 1965, **3**, 45-55.
- HERSEN, M. Fear Scale Norms for an in-patient Population. *Journal of Clinical Psychology*, 1971, **27**, 375-378.
- HERSEN, M. Self-Assessment of Fear. *Behavior Therapy*, 1973, **4**, 241-257.
- LANG, P. J. & LAZOVIK, A. D. Experimental Desensitization of a Phobia. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, **66**, 519-525.
- LAWLIS, G. F. Response Styles of a Patient Population on the Fear Survey Schedule. *Behaviour Research and Therapy*, 1971, **9**, 95-102.
- MANOSEVITZ, M. & LANYON, R. I. Fear Survey Schedule: A Normative Study. *Psychological Reports*, 1965, **17**, 699-703.
- MOLINARO, J. R. The Social Fate of Children Disfigured by Burns. *Am. J. Psychiatry*, 1978, **8**, 135.
- NERI, A. L. O Inventário Sheppard para Medida de Atitudes em Relação à Velhice e sua Adaptação para o Português. *Estudos de Psicologia*, 1987, **3**(1,2): 23-42.
- NUNNALLY, Jr. J. C. *Introduction to Psychological Measurement*. New Jersey: McGraw-hill Book Company, 1970.
- RUBIN, S. E.; LAWLIS, G. F.; TASTO, D. L. & NAMENEK, T. Factor Analysis of the 122-item Fear Survey Schedule. *Behaviour Research and Therapy*, 1969, **7**, 381-386.
- SCHERER, M. W. & NAKAMURA, C. Y. A Fear Survey Schedule for Children (FSS-FC): A Factor Analytic Comparison With Manifest Anxiety (CMAS). *Behaviour Research and Therapy*, 1968, **6**, 173-182.

- SCHOROEDER, H. & CRAINE, L. Relationships Among Measures of Fear and Anxiety for Snake Phobias. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 1971, **36**, 443.
- TARNOWSKI, K. J.; RASNAKE, L. K. & DRABMAN, R. S. Behavioral Assessment and Treatment of Pediatric Burn Injuries: A Review. **Behaviour Therapy**, 1987, **18** 417-441.
- WALK, R. D. Self Rating of Fear in a Fear – Invoking Situation. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 1956, **22**, 171-178.
- WERNICK, R. L. Stress Inoculation in the Management of Clinical Pain: Application to burn pain. In D. MEICHENBAUN & M. E. JAREMKI (Eds.), **Stress reduction and Prevention**, 1983, (pp. 191-217), New York: Plenum Press.
- WOLPE, J. & LANG, P. J. A Fear Survey Schedule for Use in Behaviour Therapy. **Behaviour Research and Therapy**, 1964, **2**, 27-30.

RESENHAS

SELF CONCEPT AND READING*

Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral**

IRA AARON, Presidente da Associação Internacional de Leitura (1983-1984) prefacia esse pequeno/grande livro sobre o auto-conceito e leitura, enfatizando a importância que o sentimento de competência do leitor tem sobre os níveis de realização e habilidade em leitura. Evidentemente, muitos outros fatores estão envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento de um repertório eficiente de leitura, tais como qualidade e quantidade de instrução, motivação do estudante, e atitude do estudante em relação à escola e à própria aprendizagem. Entretanto, o auto-conceito é uma variável de suma importância e todos os educadores que lidam com esse tema devem estar alerta.

O livro se desenrola ao longo de vinte e seis páginas, mais voltado para aplicações do conhecimento científico do que para os aspectos teóricos do tema.

Dentre as vinte e nove referências bibliográficas indicadas encontram-se algumas das mais importantes pesquisas já realizadas sobre o tema.

QUANDT e SELZNICK iniciam seu manual com uma definição envolvendo dois aspectos do auto-conceito com que a maioria dos psicólogos parecem concordar:

1. A auto-percepção, que se relaciona à forma como a pessoa se vê quando se compara com os outros, a auto e hetero-percepção, que diz respeito à forma como a pessoa percebe que é vista pelos outros; e a auto-percepção ideal, ou seja, a forma como a pessoa gostaria de ser.

(*) QUANDT, I., Selznick, R. *Self Concept and Reading* Newark: International Reading Association, 1984 (Second Edition).

(**) Profa. Pós-Graduação em Psicologia — PUCAMP.

2. A percepção que uma pessoa tem de si mesma está amplamente baseada nas experiências que tem em relação às pessoas que lhe são importantes (os outros significantes). Essas pessoas podem afetar drasticamente o auto-conceito do outro.

As pessoas desenvolvem auto-conceitos positivos e negativos aplicáveis a uma ampla gama de atividades e dentre elas pode estar o seu auto-conceito em relação à habilidade na leitura. Disto pode depender o desenvolvimento de um repertório rico ou pobre como o leitor.

No segundo tópico, os autores fazem uma breve descrição dos processos de desenvolvimento do auto-conceito e habilidade para a leitura. Referem-se aos métodos mais usuais de diagnóstico do auto-conceito e concluem que a utilização de um único critério de avaliação pode não ser adequado.

A partir daí, os autores passam a oferecer ao leitor sugestões práticas para a construção de um auto-conceito positivo e de um auto-conceito positivo como leitor, utilizando-se de estratégias individuais, de grupo, e da própria interação professor-aluno, e até oferecendo sugestões práticas para o encorajamento de um ambiente positivo no lar.

Este é um livro extremamente útil a todos os professores, não só aos que desenvolvem os repertórios de leitura, mas aos educadores em geral, porque, afinal, crianças aprendem a ler nas séries iniciais, mas, posteriormente, lêem para aprender, e, portanto, dependem de sua habilidade em leitura para absorver conhecimento em todas as outras áreas.

MUDANÇA NA PROGRAMAÇÃO DE LEITURA NAS ESCOLAS*

Geraldina Porto Witter**

A programação de leitura é, hoje, uma área fértil de pesquisa produzindo informações técnico-científicas, novas e ricas para propiciar mudanças quer no leitor, quer nos sistemas educacionais e institucionais diversos, como programação para indústrias, hospitais, bibliotecas, etc. No âmbito do sistema educacional, oferece condições para o pleno desenvolvimento do leitor, em todos os níveis, graças a uma aplicação precisa dos conhecimentos científicos. Todavia, as considerações aqui apresentadas aplicam-se substancialmente ao que ocorre em nível de ensino e de pesquisa em países mais avançados. No Brasil, raramente isso ocorre. Quando acontece são casos esparsos, envolvendo parte ou até mesmo uma escola, restringe-se a alguma série ou até mesmo a uma classe, sendo, por vezes, resultado do trabalho isolado de uns poucos pesquisadores.

A concepção técnico-científica de programa de leitura apresentada na obra aqui resenhada parece ser ignorada pela maioria dos que atuam nos meios educacionais brasileiros, nos vários níveis. Assim sendo, o texto aqui focado pode ser de grande utilidade para uma revisão crítica da precariedade com que o tema tem sido tratado na prática educacional e na pesquisa em leitura no Brasil. Além disso, é altamente sugestivo para os que atuam buscando respostas para os problemas de leitura e que estão cientes da necessidade de mudança.

(*) SAMUELS, S. J. e PEARSON, P. D. **Changing School Reading Programs**. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988, p. X + 228.

(**) Profa. Pós-Graduação em Psicologia — PUCCAMP — USP.

A obra é prefaciada por Manning, o qual enuncia os três objetivos que a nortearam: os princípios de programação para a leitura, já amplamente estabelecidos e verificados; as bases informacionais disponíveis e a necessidade de levar os profissionais da área a superar a inércia, o medo e a tradição, rompendo os obstáculos à mudança educacional. Além disso, apresenta um prólogo da autoria de Samuels, apontando as dificuldades e necessidades de mudança.

O livro propriamente dito está dividido em duas partes. A primeira é composta por quatro capítulos que tratam dos princípios básicos; a segunda apresenta estudos de caso em que programas de mudança foram concretizados, sendo constituída por seis capítulos. Autores diferentes são responsáveis pelos vários capítulos.

Há uma perfeita integração entre os capítulos de primeira parte, uns complementando as informações dos outros. Samuels apresenta, de forma sintética porém precisa e clara, as características de uma programação exemplar para leitura. Focaliza os pressupostos, as necessidades de pessoal, as questões curriculares e as diferenças programáticas necessárias para atender a escolas de níveis sócio-econômicos distintos. Gallagher, Goudvis e Pearson dão uma perfeita continuidade à matéria, posto que tratam com propriedade os princípios da mudança organizacional, descrevem as estratégias viáveis para que isso ocorra, as mudanças específicas nos vários níveis da administração central à sala de aula, além de apontar conseqüências e limitações. A pesquisa é destacada como elemento básico para a tomada de decisão nos vários momentos da programação, dos objetivos à avaliação.

Meyer subsidia bem os capítulos anteriores, discutindo a questão da pesquisa durante a concretização do programa, apontando o que parece melhor funcionar para o êxito e a mudança. Conclui que as pesquisas têm mostrado que os responsáveis pela programação precisam decidir que querem que ocorram as mudanças. Diz que eles precisam reconhecer que, a despeito das opiniões e idéias que as pessoas têm, a mudança ocorre quando há um desenvolvimento dirigido. "Após os responsáveis fazerem suas escolhas, devem selecionar especialistas para atuarem junto às equipes docentes. Os

especialistas precisam trabalhar nas salas de aula de forma pragmática com os grupos escolhidos pelos responsáveis. Eles precisam ter suficiente proficiência para modelar os professores e para fazer observações cuidadosas, porque é o conjunto de demonstrações, observações e prática orientada que mais provavelmente trará mudança no ensino" (p.56-57).

O texto de Carmine completa a primeira parte de forma muito rica, indo além do que o título do capítulo poderia fazer supor. Realmente focaliza bem como superar as barreiras para que sejam alcançados níveis ótimos de realização mais ampla da escola, do sistema educacional, com suas implicações. Trata também dos agentes e do processo de mudança.

Os capítulos da segunda parte descrevem programas e reflexões de autores responsáveis por eles, usando um formato mais livre, compatível com o discurso para livro, do que o de relatório de pesquisa, mais adequado às revistas técnico-científicas. Com isto facilitou-se a leitura, mas perdeu-se em informações. Não apresenta uma programação concretizada no Hawaii, Califórnia, Henry e Funderburg descrevem aspectos do projeto READ, conduzido na Califórnia; Gaskin analisa aspectos de ajuda fornecida aos docentes de uma escola (Benchmark); Singer e Bean comparam três modelos de assistência ao docente; Santa descreve um trabalho dentro do enfoque de pesquisa colaborativa ou participante e Tierney e colaboradores apresentam um projeto realizado em colaboração (pesquisador-professor) — o Metcalf Project — efetivado em Illinois.

No epílogo, Pearson conclui que possivelmente o **como** e o **quê** fazer para mudança efetiva dos programas de leitura não tenham sido um objeto alcançado pelo livro. Realmente, neste aspecto ficou insuficiente a informação contida nos relatos de casos. Mas também é preciso concordar em que este é um livro que "pode servir para motivar e encorajar as tentativas de melhoria nos programas de leitura das escolas" (p. 228) e, mais do que isso, a pesquisa no setor. Essas mudanças requerem muito tempo e energia; precisam de uma liderança forte, baseada em um apoio contínuo, emanada mais

do conhecimento do que da autoridade; carecem mais de intercâmbio do que de uma estrutura de poder; são mais efetivas quando baseadas em claras regras de ajuda aos professores, diretamente em suas classes; requerem consenso na definição dos objetivos; precisam sustentar-se ao máximo no conhecimento disponível e ao mesmo tempo ampliá-lo e gerar novas informações e tecnologias.

“JACQUES LACAN E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOS ANALISTAS”*

Carla Beatriz de Souza**

Moustapha Safouan é membro da Escola Freudiana de Paris e reconhecido no meio analítico internacional através de vários livros e outros trabalhos psicanalíticos de grande importância científica, sobretudo para os que transitam na área. Neste livro, ao focar o tema da formação analítica, sai hesitante de uma tarefa ousada por apenas alguns: tratar de forma simples, mas profunda, de algumas das idéias propostas por Lacan.

Na primeira parte deste livro, é traçado um perfil histórico do que tem sido a formação analítica nos Institutos Oficiais de Psicanálise desde Freud. A institucionalização dogmática e hierarquizada imposta aos que desejam fundamenta-se na vertente psicanalítica é vista como oponente aos próprios princípios desta teoria, embora a acompanha praticamente desde o seu início. O autor descreve o funcionamento dos Institutos e Sociedades, exemplificando o processo estático de normatização a que estão sujeitas os analistas em formação. Faz uma análise crítica apontando falhas do sistema de denunciando a estrutura de poder e elitização dessas instituições

Podemos nos referenciar com a situação ocorrente no Brasil, país cujas principais escolas formadoras de analistas são ligadas à **International Psyche-analytical Association**, e que se destaca por estender atualmente o menor índice de analistas

(*) SOFQUAN, Moustapha, **Jacques Lacan e a questão da formação dos analistas**. Traduzido do original francês por Leda Mariza Vieira Fischer. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985, 71 p.

(**) Mestranda — Instituto de Psicologia — PUCCAMP.

didatas da América Latina. Considerando-se que a formação de novos analistas depende de passagem anterior pelos analistas didatas, podemos visualizar a fila de pretendentes que se forma para cada um deles. Esse é apenas um exemplo característico do modelo fechado dessas instituições, onde a relação poder/saber adquire dimensões inimagináveis. Esses aspectos são denunciados por Safouan e exigem do leitor, especialmente dos que detêm o poder nessas instituições, uma séria reflexão e a tomada de um novo direcionamento na ação formadora de psicanalistas.

O leitor poderá encerrar esta primeira parte um tanto desalentado perante certas incongruências, mas se reanimará com a leitura da segunda parte. Nesta, o autor mostra o posicionamento de Lacan que, retomando Freud, esclarece que a questão da formação analítica não deve obedecer senão aos critérios internos de cada indivíduo interessado em seguir esta orientação. São discutidas, neste momento, as duas preposições básicas feitas por Lacan a respeito desta questão: o desejo de se tornar analista e a quem cabe a determinação de momento em que isto se dará.

É importante, contudo, que não entendamos isto como um claro sinal de que tais proposições sejam um caminho certo para mudanças profundas. A questão de formação analítica faz parte de uma estrutura institucional bastante solidificada e um recomeço totalmente despojado dessas posições é coisa um pouco distante do possível, na atual conjuntura. Afinal, o próprio Lacan esteve às voltas com tais dificuldades em sua própria Escola, como bem é apresentado na obra aqui considerada.

Primeiramente é preciso reconhecer que, mesmo dentro da estrutura já formada, estão existindo também questionamentos que poderão levar a certas quebras de antigas posições, privilegiando os novos tempos. Alguns sinais apontam para reconsiderações nesse sentido, como é o caso da Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro que tem promovido uma formação mais acessível aos seus candidatos. Todavia, há necessidade de um exame mais profundo para verificar se os pontos críticos apontados neste livro estão efetivamente sendo superadas.

A coerência das idéias lacanianas com os princípios psicanalíticos é mostrada com tato e clareza por Safouan, que encerra apontando para os princípios mínimos que devem direcionar uma sociedade de psicanalistas: "1. Não erigir como regra universal o que não se pode demonstrar-o que não quer dizer que tudo o que se demonstra torna-se automaticamente uma regra universal; 2. Não afastar as regras descritivas em proveito das regras normativas; 3. Afastar qualquer forma institucional que pretenda dar corpo ao Outro – terceiro; 4. Nada cuja iniciativa não venha dos próprios analistas deve ser empreendido". (p. 70-71) Aqui, o autor poderia ter apresentado uma descrição e análise mais explícita dos princípios. Como apenas os enumera, o leitor não tem possibilidade de, através deste texto, aquilatar a importância e a abrangência dos mesmos.

De início, não nos parece que a observância destes princípios possa por em risco qualquer modelo institucional que os apreenda. Ainda que não se constituam por si só garantias de sucesso, eles asseguram algumas condições básicas para a formação dos analistas, algo que talvez deva estar intrínseco à conduta pessoal de cada analisante ou analista para com o instituto a que pertence.

Adequam-se a isso as palavras de John Maynard Keynes (1936) transcritas por Safouan: "A dificuldade não reside nas idéias novas, mas no esforço para escapar das antigas, que se ramificam, para aqueles que foram educados como nós, em todos os cantos do nosso espírito." (p. 68)

Este é, afinal, um texto fundamental, que não deve ser ignorado por aqueles que pretendem uma formação analítica, pelos que buscam compreender o funcionamento das Instituições Psicanalíticas e ainda, e principalmente, pelos que têm responsabilidades nelas. De resto, é um livro que interessa a todos aqueles voltados para o conhecimento psicanalítico, quer tenham inspiração lacaniana ou não.

TEACHING READING SKILLS THROUGH THE NEWSPAPER*

Geraldina Porto Witter **

A busca e teste científico de estratégias alternativas de ensino da leitura têm ocupado vários pesquisadores de áreas diversas do conhecimento. Entre eles está Arnold B. Cheyney, da University Of Miami, o qual, em 1971, publicou a primeira edição deste livro, num momento em que começava a se esboçar e sistematizar, mais dentro de enfoques sistemático e científico, o movimento *Jornal na Sala de Aula*, conhecido internacionalmente como NIC (*Newspaper in the Classroom*). Esse movimento evoluiu, ampliou-se e transformou-se no que se passou a denominar *Jornal na Educação* ou NIE (*Newspaper in Education*) implicando em programas educacionais em escolas, hospitais, penitenciárias, lares assistenciais, etc. A expansão registrada nos anos setenta teve continuidade nos anos 80, justificando a reedição do trabalho de Cheyney em 1984, com alguns adendos à primeira edição, e a sua reimpressão dois anos depois.

A apresentação do livro é feita por Aaron e começa lembrando que os jornais estão entre os melhores materiais suplementares para os professores não apenas da leitura como das várias áreas, além de não serem caros e estarem facilmente disponíveis, razões a que se podem alinhar outras justificando amplamente o recorrer a este meio de comunicação de massa como instrumento de ensino. Aaron destaca também a preocupação do autor com as habilidades de leitura avaliativa e compreensiva.

(*) CHEYNEY, Arnold B. *Teaching reading skills through the Newspaper*. Newark, Delaware: International Reading Association, 2ª ed. (1984) e 2ª reimpressão (1986), 51 pág.

(**) Profa. de Pós-Graduação em Psicologia – PUCCAMP – USP.

Na instrução o autor relembra a riqueza e a variedade de conteúdo dos jornais, viabilizando seu uso em várias áreas, e define a população alvo a que destina seu livro: professores (de leitura e de outras áreas) de 1ª e 2ª graus, que precisem de técnicas para desenvolver a leitura e os conhecimentos tanto de leitores superiores como dos relutantes. De fato as técnicas e procedimentos que apresenta não são úteis para esses sujeitos-alvos. Elas interessam também a psicólogos, fonaudiólogos, pedagogos, bibliotecários, psicopedagogos, que têm a tarefa de programar o desenvolvimento da leitura ou a remediação da mesma quer na escola, quer na clínica, quer em hospitais, quer em bibliotecas ou em outras instituições. Além disso, mesmo o professor universitário de algumas áreas de conhecimento como economia, política, sociologia, história e ainda de educação e psicologia poderão assimilar, com vantagens, nas práticas educativas os procedimentos apresentados no livro.

A obra compreende sete capítulos e um apêndice.

O primeiro capítulo coloca o porquê de se recorrer aos jornais: compõem uma primeira linha de defesa em uma sociedade livre; têm disponibilidade; são lidos mais sistematicamente que os livros, apresentam uma ampla variedade de assuntos e em níveis diversos de complexidades; são úteis como meio de ensino da pré-escola até a universidade. O capítulo seguinte é dedicado ao porquê da preocupação com a leitura e o desenvolvimento desse comportamento recorrendo aos jornais. "Não há nenhum método melhor para o ensino da leitura. Os estudantes variam quanto à maneira pela qual assimilam e acomodam intelectualmente a informação. Praticamente todos os métodos de leitura são aplicáveis usando-se os jornais, uma vez que eles fornecem conteúdo altamente interessante" (p.3)... "O propósito específico desta publicação é fornecer ao professor técnicas para o ensino de habilidades de leitura, usando o jornal como meio. São feitas sugestões para serem usadas com estudantes de todos os níveis de capacidade de leitura, uma vez que todos podem melhorar suas habilidades em algum grau" (p. 4-5). Efetivamente o autor fornece subsídios úteis no sentido aqui enunciado.

As diretrizes gerais para uma lição de leitura usando o jornal são apresentadas no capítulo seguinte, começando por

buscar receptividade à leitura do jornal e trabalhando a motivação. São oferecidas pistas para a orientação da leitura silenciosa com objetivos diversos, orientação geral para o desenvolvimento de habilidades, diretrizes para a reeleitura (oral e silenciosa) e para dar continuidade às atividades. Considerando a relevância de registros e de avaliação, o autor organizou e propõe uma lista de checagem de habilidades de leitura focalizando as áreas: compreensão, leitura oral, leitura silenciosa, identificação de palavras, vocabulário e flexibilidade.

O desenvolvimento da leitura crítica de jornais implica inicialmente a compreensão da mensagem contida no material que está sendo lido. Daí o autor focalizar este aspecto da leitura como passo para se progredir em nível de criticidade. Apresenta sugestões para melhorar a compreensão a partir do detectar as idéias principais, da percepção de detalhes, do saber seguir ordens e prever resultados. Criticidade é entendida pelo autor como um processo caracterizado pela avaliação e julgamento cuidadosos, precisos e severos. Implica ir além da compreensão distinguir fatos de opiniões, generalizações adequadas de inadequadas, e discernir o subjacente à propaganda. As hierarquias de habilidades necessárias a este nível de leitura são arroladas pelo autor. Elas poderiam se mais bem trabalhadas e oferecer diretrizes mais específicas aos leitores, pressupõem conhecimentos básicos sobre a matéria para uma melhor assimilação da mesma.

Certamente, o desenvolvimento de um vocabulário amplo e preciso é básico, tanto para a compreensão como para a leitura crítica. Esse desenvolvimento pode ser feito via leitura de jornal. O autor sugere atividades para a construção desse vocabulário e para a aprendizagem de identificação de palavras.

O homem moderno não só precisa ler compreensiva e criticamente, como também tem que dar conta de uma farta produção textual, mesmo quando seu interesse se restringe a um assunto muito específico. Isso implica seleção e leitura rápida. O autor dedica o sexto capítulo às atividades que podem propiciar o desenvolvimento de um bom ritmo e de um ritmo mais rápido na leitura.

O capítulo final trata das relações entre a leitura e as outras artes ou áreas da linguagem: ouvir, falar, escrever.

Focaliza a matéria em termos das questões básicas que podem ser formuladas e apontam suas aplicações na leitura de jornais como um meio para ajudar o estudante a se tornar uma pessoa completa, pronta e precisa. Ao professor é solicitada uma ação criativa no sentido de tornar isto possível, sendo sua tarefa encorajar o estudante a ler e a desenvolver suas habilidades de leitura através do jornal.

O apêndice compreende duas partes. Na primeira estão arrolados instituições, livros e materiais envolvendo leitura e jornais, os quais poderão ser de interesse para o leitor. Além da referência e endereço, aparecem também algumas informações sobre atividades e/ou conteúdo e pistas sobre em que área poderão ser úteis. A segunda parte compreende uma bibliografia adicional de textos publicados em periódicos.

Trata-se de obra extremamente útil a docentes dos vários graus, texto obrigatório para os que se preocupam com leitura, sendo também um rico manancial de sugestões de técnicas a serem pesquisadas na realidade brasileira.

COMUNICAÇÃO

PSICOTERAPIA E ATENDIMENTO PSICOLÓGICO EM GRUPOS: SOLUÇÕES PARA SERVIÇOS INSTITUCIONAIS

Paulo Rennes Marçal Ribeiro*

O principal objetivo deste artigo é apresentar, numa linguagem acessível e simples, a Psicoterapia de Grupo como possível solução para as dificuldades de atendimento institucional.

Para tal, reflete inicialmente as características das instituições em geral no tocante aos problemas enfrentados com um atendimento elitizado e fundamentado numa experiência clínica de consultório particular.

Em seguida, introduz a Psicoterapia de Grupo como alternativa para aprimorar os serviços institucionais, explicando sua origem histórica e fundamentando sua técnica dentro dos princípios psicanalíticos.

A primeira análise é refletir sobre a ação da Psicologia na instituição.

Quem trabalha com Saúde Mental em instituições tem pela frente problemas e dificuldades que vão desde a demanda de atendimento até o desconhecimento, por parte da população que busca a instituição, do que seja um tratamento psicológico ou um psicoterápico. As próprias instituições muitas vezes não estão preparadas para o atendimento em Saúde Mental e o profissional não tem em sua formação o devido preparo para atender em nível institucional.

Num país de Terceiro Mundo como o Brasil, não há como desvincular a tríade Saúde Mental, bem-estar sócio-econômico e classes sociais. Isto é nítido quando vemos quem procura atendimento psicológico em instituição e que tipo de atendimento é proporcionado às camadas menos favorecidas economicamente.

(*) Professor da UNESP – ARARAQUARA

Técnicas psicoterápicas em consultório particular são reservadas a uma pequena parcela da população. À grande maioria fica reservado aquilo que a Previdência Social pode ou quer oferecer: o tratamento medicamentoso da Psiquiatria tradicional, que pode ser "agravado" com a internação na mais terrível das instituições de saúde — o hospício!

Em número reduzido e para atender uma população bastante numerosa, iremos encontrar clínicas-escola nas faculdades de Psicologia e, em número mais reduzido ainda, hospitais com um ambulatório de Psicologia e Psiquiatria que possa prestar assistência psicoterápica ou psicológica sem se limitar a um atendimento psiquiátrico medicamentoso.

Ao buscar essas instituições, como a demanda é muito grande, a população necessariamente tem de enfrentar o problema da espera por uma vaga.

É aí que entra em jogo o desconhecimento do povo das peculiaridades do tratamento psicológico, ou, como diz Macedo, "acrescente-se a isso a desinformação sobre os serviços especializados de Psicologia, sua associação com hospitais, a confusão entre Psicólogo e Psiquiatra, o peso das dificuldades diárias para sobrevivência, e poderemos compreender a dificuldade de reconhecer a necessidade de ajuda psicológica desse segmento da população." (MACEDO, 1984, p. 12)

O tratamento psicológico é diferente do tratamento médico, localizado, curativo e com remédios, ao qual o povo está acostumado. O tratamento psicoterápico é demorado, há necessidade de encontros, pelo menos semanais, não há medicamentos. Aquilo que é desconhecido é mais difícil de ser aceito, e, se além dessa barreira, há ainda a questão da demora em ser atendido numa instituição por causa da demanda, um paciente pode desistir do tratamento, ou ir numa triagem ou primeiro atendimento e não voltar mais.

Então, num primeiro raciocínio, pensando na questão social e administrativa, o trabalho com grupos numa instituição certamente faz com que cada profissional tenha acesso mais rapidamente a um número maior de pacientes. Num só local (sala, salão, etc.) atenderá um número maior de pessoas. O intervalo entre o primeiro atendimento ou triagem e o início do tratamento será praticamente inexistente. Ou seja, se um atendi-

mento individual, num dia de trabalho, permite a um Psicólogo atender, por exemplo, dez pacientes, se ele trabalhar com terapia de grupo ou orientação de mães, em uma só hora de sessão atenderá de oito a dez. Oitenta ou cem pacientes serão atendidos ao final do dia.

Em instituição, não se pode pensar como num consultório particular. É necessário adaptar a teoria e a técnica às necessidades sociais da instituição e da população.

O segundo raciocínio é justamente sobre a teoria e a técnica. Há o perigo de se distorcer a teoria e a técnica psicoterápica que se desenvolveu ao longo dos anos quando se trabalha com grupos e não individualmente? O que se conhece hoje sobre Psicoterapia de Grupo? Quais os seus resultados?

Historicamente, "a psicoterapia de grupo foi iniciada por Pratt, em 1905, ao introduzir o sistema de 'classes coletivas' numa sala de pacientes tuberculosos. A finalidade da terapia consistia em acelerar a recuperação física dos enfermos (...) O mérito de Pratt, foi o de utilizar, de forma sistemática e deliberada, as emoções coletivas, em busca de uma finalidade terapêutica." (GRINBERG, LANGER e RODRIGUÉ, 1957, p. 32)

A partir dos resultados de Pratt, outros terapeutas passaram a desenvolver métodos e técnicas partindo de estudos generalizados, sendo que, das correntes surgidas no campo das terapias coletivas, uma se destaca, pois foi inspirada na Psicanálise. Slavson, Schilder e Klapman foram os pioneiros e introduziram "a interpretação, na situação coletiva, aplicando ao grupo uma técnica de orientação psicanalítica (...) Com a interpretação se introduz um instrumento capaz de compreender e modificar os dinamismos mais profundos do grupo e, portanto, de transformar sua estrutura." (GRINBERG, LANGER e RODRIGUÉ, 1957, p. 36)

De 1905 até hoje, temos mais de oitenta anos de aperfeiçoamento da técnica de terapia de grupo, o suficiente para que Psicólogos e Psiquiatras brasileiros desenvolvam trabalhos nessa linha nas instituições de Saúde Mental sem receio.

Bleger assim reforça esta prática:

"No desenvolvimento da psicoterapia de grupo contamos, embora reconhecendo nossas limitações, com recursos

teóricos e técnicos bastante desenvolvidos, mas penso que temos ainda que introduzir mais sistematicamente essa revolução na administração dos recursos. Como profissionais ou cientistas, somos geralmente pouco propensos a nos ocupar de aspectos administrativos." (BLEGER, 1985, p. 103)

Dessa forma, para atingir a população e para proporcionar a ela com facilidade um bom atendimento em Saúde Mental, é necessário mudar as estruturas das instituições e abrir espaço para novas formas de atendimento.

Em muitas instituições o novo incomoda, pois faz as pessoas saírem de uma situação cômoda que velhas e tradicionais estruturas acabam estabelecendo. Assim, a própria psicoterapia de grupo pode ser questionada em sua teoria e técnica.

No tocante aos aspectos práticos, um dos questionamentos que normalmente é feito por psicoterapeutas que não dão muito crédito a um grupo como "terapêutico" é se ele tem os requisitos para assim ser denominado. Segundo Grinberg e colaboradores, ele tem, "uma vez que se constitui de uma série de pessoas que se reúnem de comum acordo, partilhando de normas tendentes à obtenção de um determinado fim: a cura. (...) E cada integrante desempenha uma função, consciente ou inconsciente (...) Seus resultados têm sido benéficos, em todo tipo de neurose e psicose. É recomendada, em geral, para os pacientes que apresentam rejeição manifesta pela terapia individual, seja por temor a uma dependência extrema ou a uma excessiva rivalidade com uma figura autoritária, uma vez que a transferência se encontra mais diluída." (GRINBERG, LANGER e RODRIGUÉ, 1957, pp. 74-75)

Há fundamentação psicanalítica, portanto para a técnica de psicoterapia de grupo. Ainda Grinberg e colaboradores corroboram esta afirmação acrescentando:

"O instrumento básico é a interpretação. A compreensão e a manipulação dos fenômenos da transferência e da resistência tornaram desnecessária a utilização de outros recursos terapêuticos secundários (sugestão, apoio, instrução, etc.). Parte-se da premissa de que a totalidade das comunicações expressas pelos integrantes permite inferir os mecanismos inconscientes de interação no grupo." (GRINBERG, LANGER e RODRIGUÉ, 1957, p. 80)

Outros autores também buscaram na teoria psicanalítica o embasamento para sua prática terapêutica em grupo. Bion, psicanalista inglês, tem diversos trabalhos publicados sobre psicoterapia em grupo, sendo o mais conhecido o livro "Experiências com Grupos" (BION, 1975). Uma técnica para psicanálise e grupos de crianças foi apresentada por Decherf no livro "Édipo em Grupo: Psicanálise e Grupos de Crianças." (DECHERF, 1986)

Uchoa faz a seguinte apreciação:

"Visamos em nosso trabalho à totalidade grupal, isto é, o grupo como um todo, como uma configuração, uma gestalt, não igual à soma das partes, mas transcendendo-se em unidade, em estrutura, em super-estrutura. Tenta-se utilizar conhecimentos adquiridos na análise individual, por certo, mas aplicando-os à organização grupal (...) Toda Psicologia é Psicologia Social, pois, desde o início da vida extra-uterina, o bebê se contatua com o seio, partes do próprio corpo da mãe e logo a mãe como objeto total. Tal situação diádica logo se expande com a inclusão do pai, criando-se a situação triangular, e logo as demais pessoas de contorno imediato, o que significa socialização. Talvez estejam aí os modelos primordiais das fases recorridas pelo pensamento psicoterápico: o da psicoterapia apoiada num modelo unipessoal, (...) o bipessoal (psicanalítico), o triangular e logo o polipessoal (psicoterapia grupal). Assim, não há objeção teórica à expansão de conceitos psicanalíticos básicos ao campo do polipessoal, devendo haver aqui os mesmos mecanismos básicos postos a descoberto pela investigação bipessoal analítica, agora adaptados ao campo do grupal. (UCHOA in KNOBEL & SAIDEMBERG, 1983, pp. 297-298)

O terapeuta interpreta o grupo, não cada membro individualmente. Trabalham-se as resistências do grupo, não de cada membro individualmente. As defesas são grupais.

Tecnicamente, a Psicoterapia de Grupo é totalmente fundamentada em princípios teóricos há muito conhecidos e utilizados. Não há, portanto, impedimentos para sua prática. Técnica e administrativamente é uma possível alternativa para a instituição atender mais eficazmente a demanda numerosa, pois os êxitos conseguidos em nível de cura e de atendimento de maior número de pacientes numa instituição, os quais no atendimento individual seriam obrigados a ficar muito tempo em

listas de espera, já garantem a necessidade de investirmos nessa "nova" forma de atendimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BION, W. R. **Experiências com Grupos**. Rio de Janeiro: Imago, 1975 trad. Walderedo Ismael de Oliveira, orig. 1963.
- BLEGER, J. **Temas de Psicologia: Entrevista e Grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1985 trad. Rita Maria M. de Moraes, orig. 1979.
- DECHERF, G. **Édipo em Grupo: Psicanálise e Grupos de Crianças**: Porto Alegre: Artes Médicas, 1986 trad. Carlos Eduardo Reis org. 1981.
- GRINBERG, L., LANGER, M., e RODRIGUÉ, E. **Psicoterapia del Grupo: Su Enfoque Psiconalítico**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1957.
- KNOBEL, M. **Psicoterapia Breve**. São Paulo: E. P. U., 1986.
- MACEDO, R. M. (org.) **Psicologia e Instituição: Novas Formas de Atendimento**. São Paulo: Cortez, 1984.
- UCHOA, D. M. "Algumas Reflexões Sobre a Psicoterapia Analítica de Grupo". in: Knobel, M. & Saidemberg, S. **Psiquiatria e Saúde Mental**. São Paulo: Autores Associados, 1983.

INFORMATIVO

DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TESES DEFENDIDAS

- 02-12-75 **SONIA MARIA RIBEIRO WOLF**
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
**"Uma Experiência de Grupo de Encontro Básico
com Jovens Sujeitos Farmacodependentes"**.
- 27-07-76 **SAULO MONTE SERRAT**
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish
**"Aspectos Cognitivos e Educacionais de Crianças e
Adolescentes Vítimas da Talidomida"**.
- 27-07-76 **MARIA EMILIA TORMENA**
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish
**"Desenvolvimento Motor em Pré-Adolescentes e
Adolescentes Vítimas da Talidomida"**.
- 27-07-76 **REGINA MARIA LEME LOPES DE CARVALHO**
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish
**"Psicodiagnóstico de Rorschach em Pré-Adolescentes
Vítimas das Talidomida"**.
- 22-06-77 **SEBASTIÃO ELISEU JÚNIOR**
Orientador: Dr. Maurício Knobel
**"Mecanismos de Defesa do Ego na Formação do
Sonho"**.

- 04-07-77 GERALD GREGORY JUNIOR
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg
"Teoria da Autopiedade Compulsiva Infantil e Terapia Antiqueixa. Experiência em Clientes Brasileiros e Estudo Longitudinal do Tratamento de um Caso".
- 30-12-77 MARIANO STACIESKI
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg
"Neuroticismo e Fatores Psicológicos na Infância do Delinqüente".
- 30-12-77 VICENTE DE PAULA MORETTI GUEDES
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg
"O Inventário de Campinas e Problemas Emocionais de uma População Colegial".
- 17-01-78 SONIA MORAES JAEHN
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Estudo Comparativo das Relações Afetivo-Emocionais entre Crianças criadas em Família, através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 17-01-78 TERESA CARIOLA
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Avaliação da Diferença Intelectual em Crianças Educadas em Instituições e Família Através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 27-04-78 JUDITH BUONOMANO
Orientador: Dr. John Boren
"Mudança de Cultura, Depressão e a Dimensão Locus of Control".
- 21-06-78 ARY NEPOTE
Orientador: Dr. João Carlos Nogueira

"A Linguagem como Instrumento Regulador e Mediador da Identidade Humana".

- 22-06-78 MARIA ELIZA GUIMARÃES JORDÃO
Orientador: Dr. John Jay Boren
"O Uso da Técnica de Fumar Rápido e Quatro Esquemas Diferentes de Auto-Registro de Segmento para Modificar o Comportamento de Fumar".
- 11-09-78 ILKA DA VEIGA MORONI
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Curso Programado em Escola Secundária: Análise de Duas Variáveis Internas".
- 30-03-79 SERGIO POGETTI FILHO
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Modificação do Comportamento Verbal (Gagueira) em Ambiente Natural: Dois Estudos de Caso".
- 28-06-79 HIPÓLITO CARRETONI FILHO
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Biofeedback: Uma Revisão Monográfica".
- 30-08-79 MYRIAN LÚCIA MAZZARELLA
Orientadora: Dra. Raquel Rodrigues Kerbauy
"Educação e Uma Escola Pública Municipal: Visão dos Alunos, Pais e Professores".
- 01-10-79 ELIZABETH TEREZA BRUNINI SBARDELINI
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Um Estudo sobre Homossexualismo Feminino e Neuroticismo".
- 01-10-79 EDUINO SBARDELINI
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Neurotismo e Homossexualismo Masculino."
- 18-10-79 MARIA SILVIA PRADO GALUPPO
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Aplicação do Procedimento de Azrin e Foxx

- (1974) para o Controle da Micção em Crianças Normais: Alguns Problemas e Implicações Práticas".
- 08-11-79 ANA MARIA TERESA BENEVIDES PRESTES DE CAMARGO
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Uma investigação da Personalidade de Estudantes de Psicologia Através do Método de Rorschach".
- 10-04-80 MARTHA MARIA CANTATORI ROMANO PAVAN
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Observação Versus Manipulação na Aquisição do Conceito de Número através da Técnica de Escolha de Acordo com o Modelo em Crianças Atrasadas".
- 18-04-80 IVAN ROBERTO CAPELLATO
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Uma Contribuição ao Estudo do Autismo Infantil – A Relação Pais e Filho".
- 20-06-80 ANA MARIA ARANTES
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Tentativa de Compreensão da Dinâmica Psicológica de Mulheres Obesas – Estudo Realizado Através da Prova de Rorschach".
- 25-09-80 ROMAN LAY BECERRA
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Utilidade Clínica do "Teste de Vida" em Criança de 7 a 11 anos de Idade".
- 18-11-80 OSVALDO BRASIL SILVEIRA ALMEIDA
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"A Função do Delírio Persecutório em Pacientes Psicóticos do tipo Esquizofrênico Paranóide".
- 11-12-80 LEILA HEIMBURG FERRUA
Orientadora: Dra. Antonieta Marília de Oswald Andrade

- "Educação Sexual: Análise Crítica de Uma Experiência"**.
- 23-12-80 MARIA ALICE SALVADOR BUSSATO DE AZEVEDO
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"A Aplicabilidade da Psicoterapia na Psicologia Clínica Comunitária Brasileira".
- 30-01-80 LEILA JORGE
Orientador: Dr. José Carlos Simões
"Efeitos de Duas Drogas de Abuso Anfetamina e Cetamina no Comportamento de Pombos, sob um Procedimento de Aquisição Repetida".
- 27-02-81 MARIA ELIZABETH VIOTTO
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Estabelecimento de Critérios para Avaliação de Relatos Auto-Biográficos Escritos de Pacientes sob Atendimento em Terapia Antiqueixa".
- 27-04-81 ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Desenvolvimento do Hábito de Leitura e Compreensão de Textos através da Aplicação de Fichas: Um Estudo com Adolescentes Carentes".
- 04-05-81 SOFIA HELENA PORTO DI NUCCI
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Análise Interna de Uma Medida Comportamental de Assertividade".
- 07-05-81 ELZA LAURETTI GUARIDO
Orientadora: Dra. Antonieta Marília de Oswald Andrade
"Percepção de Controle Sobre o Trabalho em Grupo de Ferroviários".
- 15-06-81 OSCAR ROSSIN SOBRINHO
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"O Atraso Mental: Uma Abordagem Psicanalítica".

- 22-10-81 DAISY INOCÊNCIA MARGARIDA DE LEMOS
Orientadora: Dra. Walderez de Barros Fontes Bittencourt
"Aplicação e Avaliação de Um Programa de Treino Assertivo a um Grupo de Menores Institucionalizados".
- 09-12-81 CYNTHIA MARIA RODRIGUES ROSA
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Utilização de Estratégias Cognitivas e Comportamentais para Tratamento de Ansiedade Verbal".
- 17-12-81 CARMEN GARCIA DE ALMEIDA MORAES
Orientadora: Dra. Antonieta Marília de O. Andrade
"A Vida de Casada: Descrição e Análise de Alguns Aspectos do Relacionamento Conjugal e Sexual de Um Grupo de Mulheres".
- 04-02-82 LUCILIA DE LURDES LUCCHIO GOLDESTEIN
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Comparação de Três Modalidades de Aplicação de Um Programa de Auto-Controle do Peso a Adultos Obesos".
- 11-02-82 VERA LÚCIA PESSAGNO
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Psicodrama de Casais – Seis Estudos de Caso".
- 19-03-82 MARIA HELENA MANTOVANI
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Utilização de Procedimentos de Modelação, Expansão e Imitação no Desenvolvimento de Conceitos em Oposição por Crianças de Quatro Anos".
- 22-03-82 ALMIR DEL PRETTE
Orientador: Dr. Álvaro Pacheco Duran
"Treinamento Comportamental Junto à População não-Clínica de Baixa Renda: Uma Análise Descrita de Procedimentos".

- 31-03-82 MAURA ALVES NUNES GONGORA
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"Depressão: Teorias da Aprendizagem e Construção de Uma Escala Brasileira para Avaliá-la".
- 02-04-82 MARIA ADÉLIA JORGE MAC-FADDEN
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"Estudo Sobre a Personalidade de Pacientes Psoriáticos Através da Prova de Rochach".
- 14-06-82 DAYSE MARIA BORGES KEIRALLA
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"A Influência de Diferentes Condições de Pré-Treino na Aquisição de Respostas Textuais".
- 28-06-82 LYSETE FORLENZA PESCHINELLI DE MORAES
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Estudo de Um Caso Clínico Submetido a Terapia Antiquieixa Proposta por G. J. M. van den Aardweg".
- 06-07-82 HILDA RAY SALMONA
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"O Processo Experimental da Terapia Antiquieixa — Proposta por Gerard G. J. M. van den Aardweg".
- 13-09-82 MARIA ISABEL T. C. OLIVEIRA
Orientadora: Dra. Antonieta Marília de Oswald Andrade
"Terceira Idade e Aposentadoria: Sinônimos de Crise".
- 20-09-82 MARCUS VINICIUS SIEBURGER
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Juventude e Sexo. Um Estudo do Comportamento, Atitudes e Conceitos Sexuais do Adolescente de Nossa Sociedade".

- 28-09-82 RUTH MATTOS DE CERQUEIRA LEITE
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Relação entre Distúrbios da Menstruação e Fatores Emocionais na Adolescência".
- 14-10-82 MARIA JOSÉ GOMES DA SILVA NERY
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"Sexualidade Humana: Disfunções Sexuais, Conhecimento e Atitudes com Relação a Sexo. Esquema de Um Curso de Orientação Sexual".
- 26-11-82 MARIA APARECIDA GOBBY DUCATTI
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Um Estudo sobre os Sentimentos dos Pais Decorrentes da Adolescência dos Filhos".
- 07-03-83 LÚCIA HELENA TIOSSO
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"O Humor na Terapia Antiqueixa".
- 25-04-83 JOSÉ LUIZ DO AMARAL BATISTA
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"Desenvolvimento e Teste de Um Sistema para Medir e Latência Inicial do Sono no Ambiente Natural do Sujeito".
- 19-05-83 OLIMPIA DO CARMO FERREIRA
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"Prática Médica – Prática Umbandista: Duas Formas de Lidar com o Doente Mental".
- 20-05-83 GETRUDIS GARCIA BARREIRA
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Repercussões no Psiquismos Infantil de Cirurgias Lábio-Palatais Realizadas nos Primeiros Dezoito Meses de Vida".
- 01-10-83 MARIA TERESA GIMENEZ
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Estudo Clínico da Fobia Escolar".

- 06-10-83 NORMA SAN'TANA ZAKIR
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"Efeitos da Liberação e Retirada de Fichas na Frequência de Comportamentos Pré-Sociais e Anti-Sociais".
- 19-12-83, FÁTIMA CRISTINA SOUZA CONTE
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Encoprese – Estudo de Caso de Discussão Sobre a Intersecção Entre a Prática Clínica e a de Pesquisa".
- 27-12-83 MARIA ZILAH DA SILVA BRANDÃO
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Programação e Análise de Contingentes para a Alteração de Deficits e Excessos Comportamentais em uma Criança Autista".
- 27-12-83 MEYRE DOS SANTOS EIRAS
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"A Gravidez como Etapa do Desenvolvimento da Mulher, Relatos de Grávidas Sobre Suas Experiências e Sentimentos à Parentalidade".
- 28-12-83 ESMERALDA APARECIDA COLOMBO MEDEIROS
Orientadora: Dra. Antonieta Marília de Oswald Andrade
"Mulher na Terceira Idade: Uma Tentativa de Levantamentos de Determinantes da Solidão".
- 27-04-84 ALFREDO JORGE SALLUM AL'OSTA
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Validação do Procedimento de Desenhos – Estórias em Pacientes Psicóticos Maníaco-Depressivos Hospitalizados".
- 03-05-84 LUDMILA KLOCZAK
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Relação Entre Auto-Conceito e Expectativas

de Moças e Rapazes Quanto aos Atributos de Um Parceiro Conjugal”.

- 24-08-84 VERA LÚCIA MENEZES DA SILVA
Orientador: Dr. Silvio Paulo Botomé
“A Percepção do Trabalho do Psicólogo Clínico em Depoimentos de Estudantes de Psicologia”.
- 31-08-84 ANTONIO CLAUDIO MÁZZARO
Orientador: Dr. Walter Trinca
“Investigação Clínica da Personalidade de Adolescentes Homicidas Através do Procedimento de Desenhos-Estórias”.
- 14-09-84 SÔNIA MARIA PETROCINI
Orientador: Dr. Walter Trinca
“Menor Abandonado: Estudo Comparativo de Duas Diferentes Instituições”.
- 24-09-84 CELIA ISABEL BENTO MAIA
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
“Análise de auto-Relatos de Mães e Pais Sobre Experiências e Sentimentos Ligados a Parentalidade e a Vida Adulta”.
- 12-12-84 HELGA HINCKENIKEL REINHOLD
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
“Stress Ocupacional do Professor I”.
- 14-12-84 RICARDO JUSTINO FLORES
Orientador: Dr. Walter Trinca
“A Utilidade do Procedimento de Desenhos e Estórias na Apreensão de Conteúdos Emocionais em Crianças Terminais Hospitalizadas”.
- 28-01-85 REGINA ELISABETE SECAF SILVEIRA
Orientadora: Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira
“Oportunidades de Contato entre o Adulto e a Criança em Creches”.

- 25-03-85 NILTON ANTONIO SANCHES
Orientador: Dr. Antônio I. Térzis
"Estudo Epidemiológico de Clientes da Clínica – Escola do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (MG).
- 15-04-85 MARIA LÚCIA CASTILHO ROMERA
Orientador: Dr. Roosevelt Moisés S. Cassorla
"Considerações sobre Aspectos Psicológicos da Gravidez, Parto e Puerpério na Adolescência".
- 30-08-85 VILMA MARIA BARRETO PAIVA
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"A Velhice e o Corpo na Opinião de Homens e Mulheres na Meia-Idade e na Velhice".
- 03-11-85 MARIANGELA GENTIL SAVOIA
Orientadora: Walderez de Barros Fontes Bittencourt
"Estudo Exploratório sobre a Repercussão Psicológica da Menopausa em um Grupo de Mulheres de Um Hospital Público".
- 22-11-85 VALDEQUE RIBEIRO NOGUEIRA PORTO
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Estudo da Validação de Um Procedimento de Desenhos de Família com Estórias, destinado a Exploração Clínica da Personalidade de Crianças".
- 26-12-85 SUELI REGINA GALLO
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"A relação Terapeuta-Paciente na Psicologia Centrada na Pessoa".
- 27-12-85 DENISE MARIA GUIARD DIAS
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"Modelo de Treinamento Múltiplo para Deficientes Mentais de Habilitação para Professores Especializados na área".

- 13-03-86 , REGINA MARIA DE SOUZA
Orientador: Dr. Antônio I. Térzis
"Contribuição ao Estudo da Personalidade de Adolescentes Surdos Através do TPC de Max Pfister".
- 15-03-86 TEREZINHA EDUARDES KLAFKE
Orientador: Dr. Roosevelt Moisés S. Cassorla
"O Médico Lidando com a Morte: Aspectos da Relação Médico-Paciente Terminal em Cancerologia".
- 27-03-86 ALMIR LINHARES DE FARIA
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Investigação Sobre Valores a Respeito do Ser Humano Presentes em Psicoterapeutas e em Suas Práticas Clínicas".
- 04-04-86 SUELI APARECIDA FREIRE
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Experiências de Vida Adulta, Mudanças Sociais e Criação de Filhos Segundo Depoimentos de Pais e Mães de Crianças de 02 a 05 anos".
- 14-04-86 SONIA EL HAULI
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Depoimentos de Pais e Mães com Referência a Parentalidade e a Vida Adulta, por Ocasão da Saída dos Filhos de Casa".
- 24-04-86 MARCIONILA RODRIGUES DA SILVA BRITO
Orientador: Dr. Luiz Ernesto Rodrigues Tápia
"Dinâmica das Relações Familiares e Perturbações no Processo de Identificação de Meninos com o Papel Sexual Masculino".
- 25-04-86 JOSÉ ANTONIO JACÓ ARGUMEDO
Orientadora: Dra. Terezinha Moreira Leite
"Psicoterapia em Grupo com Crianças".

- 02-05-86 HILDA MARIA ALOISI
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"Auto-Conceito e Sexualidade na Opinião de Pessoas Portadoras de Deficiência Física".
- 23-05-86 JUREMA LEÃO MONTE ARRAIS TONELLI
Orientador: Dr. André Jacquemin
"Uma Contribuição ao Estudo da Violência Através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 09-06-86 LYLIAN CRISTINA PILZ PENTEADO
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"O Comportamento da Mulher na Sociedade Atual: Uma Investigação Sobre as Opiniões e Atitudes das Pessoas Frente ao Tema".
- 28-10-86 RAQUEL DOS SANTOS L. V. PINHEIRO
Orientador: Dr. José Tolentino Rosa
"Estudo Clínico da Influência de Dois Procedimentos de Grupo na Resposta Sexual de Mulheres com Disfunção Sexual".
- 16-12-86 MARIA CHRISTINA MONTEIRO STROKA
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Conceito de Autoridade Paterna em Pais de Diferentes Idades: Um Estudo Exploratório".
- 09-04-87 MARLI RODRIGUES LUNEZO G. DE OLIVEIRA
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"O Papel do Pediatra na Abordagem dos Problemas Psicológicos da Criança".
- 16-04-87 ANTONIO CARLOS MEZÊNCIO DIAS
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"Estudo Exploratório de Alguns Farmacodependentes em Tratamento em uma Instituição de Campinas".

- 21-05-87 REGINA MARA J. GOMES
Orientador: Dr. Antônios I. Térzis
"Estudo Descritivo das Circunstâncias, Motivações e Sentimentos Envolvidos no Abortamento Provocado".
- 04-06-87 MARIA HELENA DE CAMARGO ISHIDO
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Deficiência Mental e o Impacto no Casal Parental – Estudo Psicológico de um Tipo Especial de Luto".
- 17-06-87 MARIA DO SOCORRO MOREIRA
Orientadora: Dra. Marilda Novaes Lipp
"Infidelidade Conjugal: Um Estudo de Comportamentos e Atitudes de uma amostra de homens e mulheres de nível educacional superior da cidade de Londrina".
- 17-09-87 MARIA CELINA PEIXOTO LIMA
Orientador: Dr. José Tolentino Rosa
"Sexualidade masculina e Atendimento Psicológico na Reabilitação de pessoas portadoras de lesão medular. Um Estudo Exploratório".
- 26-10-87 CLÁUDIO VITAL DE LIMA FERREIRA
Orientador: Dr. Antônios I. Térzis
"Estudo Epidemiológico das doenças mentais em amostra hospitalar no sul de Santa Catarina".
- 04-11-87 HELOÍSA DE SOUZA CAMARGO PIERI
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Estudo do Desenvolvimento Psicosssexual e o Fator de Dependência de Adolescentes Toxicômanos em Psicoterapia Analítica".

ESTATUTO DA REVISTA

Capítulo I

Da revista e seus fins

Artigo 1º – Sob a denominação “Estudos de Psicologia fica criada uma revista técnico científica do Instituto de Psicologia da PUCAMP, com sede à Rua Marechal Deodoro, 1099 em Campinas, SP.

Artigo 2º – Tem como objetivos divulgar o conhecimento científico na área da Psicologia através da publicação de originais nas seguintes categorias:

Artigos de Pesquisa: Textos focalizando resultados novos e consolidados de pesquisa apresentados de maneira abrangente e discutido nas suas implicações, incluindo: introdução, método, resultados, (e) discussão, conclusões, com um máximo de 25 laudas, incluindo tabelas, figuras, notas e referências.

Artigos de Revisão – Textos reunindo os principais fatos, idéias de um determinado domínio do conhecimento psicológico, com um máximo de 25 laudas.

Ensaio (ou artigos teóricos) – textos contendo contribuições interpretativas original, de dados e conceitos de domínio público, reflexões em torno de um dado tema, com um máximo de 15 laudas.

Comunicações – textos breves contendo resultados novos de pesquisa de forma mais reduzida, informações diversas, e pontos de vista de autores expressando opiniões de autores sobre assuntos relevantes, com um máximo de 10 páginas.

Resenhas – apresentação e apreciação de livros, nacionais e estrangeiros, com um máximo de oito laudas

Informativo – Informes sobre sociedade e eventos científicos, pesquisas em andamento, defesas de dissertações e teses, cursos e outros.

Artigo 3º – A revista publicará artigos originais em português, inglês, francês, espanhol, sendo sempre apresentados resumos em português e inglês (incluindo título).

Capítulo II

Da Administração da Renda

Artigo 4º — A administração da revista compreende os seguintes órgãos: diretoria, secretaria, tesouraria. Além disso contará com um conselho editorial e um conselho consultivo

Artigo 5º — O Conselho Consultivo será constituído pelos coordenadores dos departamentos do IP

Artigo 6º — O Conselho Editorial será composto por todos os docentes de curso de pós-graduação em Psicologia da PUCCAMP, e igual número de docentes de outras instituições universitárias e de pesquisa convidados para este fim, com um mandato de 2 anos sendo permitida a reindicação por um mandato imediatamente seguinte.

Artigo 7º — A diretoria será constituída por dois membros do Conselho Editorial da pós-graduação da PUCCAMP e um representante do Conselho Consultivo eleito por seus pares.

§ 1º — Os membros da diretoria elegerão o diretor da revista.

§ 2º — O mandato da diretoria é de dois anos sendo permitida uma recondução.

Artigo 8º — Compete ao Diretor convocar e coordenar as reuniões da diretoria, distribuir material para parecer, cuidar para que se mantenha o sigilo dos pareceres e dar o voto de minerva em questões de publicação.

Artigo 9º — Compete à Diretoria — decidir quanto às questões administrativas, ao conteúdo programático de cada número, respeitando a ordem de entrada na secretaria e cuidando para que pelo menos, 50% sejam trabalhos de pesquisa.

Artigo 10 — A Secretaria ficará localizada na sede da Pós-Graduação em Psicologia, contando com a infra-estrutura da mesma, sendo eleito para secretário um dos docentes da PUCCAMP que participe do Conselho Editorial que o elegerá.

Artigo 11 — Compete à Secretaria, além dos serviços normais de secretaria: arquivar originais, manter arquivos, receber originais, organizar a matéria para impressão, correspondências com autores, leitores, assinantes e membros do corpo editorial e consultivo e revisão final da matéria da revista.

Artigo 12 — A Tesouraria ficará na sede da Pós-Graduação em Psicologia, contando com a infra-estrutura da mesma, sendo o tesoureiro eleito dentre os mesmos docentes da PUCCAMP que compõem o Corpo Editorial.

Artigo 13 — Compete ao tesoureiro manter o cadastro dos assinantes, controle do material impresso e de sua distribuição e processamento da verba decorrente da venda das revistas; cuidar dos custos de publicação e de outros aspectos financeiros envolvendo a revista; apresentar ao Conselho Consultivo plano de custos e gastos e a prestação de contas.

Artigo 14 — Compete ao Corpo Editorial emitir parecer sobre a matéria que lhe for enviada, eleger dentre seus membros a diretoria, o secretário e o tesoureiro estabelecer normas de publicação e aprovar mudanças no estatuto.

§ 1º — O Corpo Editorial é responsável pela manutenção da qualidade da revista, devendo zelar pelo seu alto nível, e pela representatividade de todas as tendências e áreas da Psicologia. O Corpo Editorial poderá designar assessores ou não.

§ 2º — Os membros da PUCCAMP indicarão os demais membros (de outras instituições) que comporão o Corpo Editorial.

Artigo 15 — Compete ao Conselho Consultivo eleger seu representante na diretoria, emitir pareceres quando solicitados pelo Conselho Editorial, emitir parecer sobre a prestação de contas e plano de gastos e custos da diretoria.

Capítulo III

Da matéria publicada

Artigo 16 — Todos os direitos editoriais são reservados, nenhuma parte das publicações poderá ser reproduzida, estocada por qualquer sistema ou transmitida por qualquer forma ou meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, xerocópia, ou que venha a ser criada sem prévia permissão da diretoria, ou sem contar o crédito de referência, de acordo com as leis de direitos autorais vigentes no Brasil.

Artigo 17 — A aceitação do trabalho para publicação implica na transferência de direitos do autor para revista, sendo assegurada a mais ampla disseminação da informação.

Artigo 18 — Junto ao artigo o autor encaminhará declaração no sentido de aceitação das regras da revista e da qual deve constar não ter apresentado na íntegra o trabalho em outro veículo de informação, bem como a autorização e/ou direitos concedidos por terceiros caso transcreva figuras, tabelas ou trechos (mais de 200 vocábulos) editados por outros autores.

Artigo 19 — Os autores receberão 5 exemplares do número da revista em que for publicado seu trabalho.

Artigo 20 — As normas editoriais e para apresentação dos trabalhos estabelecidos pelo Conselho Editorial e uma síntese das mesmas será publicada em cada número para conhecimento dos interessados.

Artigo 21 — O conteúdo dos trabalhos são da exclusiva responsabilidade dos autores.

Capítulo IV

Direitos e Deveres dos Assinantes

Artigo 22 — São direitos enviar solicitações de assinatura e receber os números das publicações.

Artigo 23 — Constituem-se deveres dos assinantes a pontualidade do pagamento e a comunicação da alteração de endereço.

Capítulo V

Das disposições Gerais

Artigo 24 — Caso se torne necessário o Conselho Editorial pode modificar os estatutos da revista.

Artigo 25 — O Conselho Editorial poderá decidir em casos omissos destes estatutos.

**SUBSÍDIOS PARA O CONSELHO EDITORIAL
PARA A ELABORAÇÃO DAS NORMAS DE CONTROLE
E DE PUBLICAÇÃO**

FICHA DE CONTROLE EDITORIAL

PUBLICAÇÃO:	Nº
-------------	----

UNIDADE:

EDITOR:	DATA:
---------	-------

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO:

AUTOR (es): _____

TÍTULO: _____

INSTITUIÇÃO

CORRESPONDÊNCIA: _____

Nº PÁG. TABELAS: FIG.: ANEXOS:

RESUMO: PORT.: SEPARATS:
 INGLÊS:

OBSERVAÇÕES / PROVIDÊNCIAS: _____

FASES DE JULGAMENTO / DECISÃO:

RELATOR 1. _____

ENV. EM: ____ / ____ / ____ DEVOLV. EM: ____ / ____ / ____

RELATOR 2. _____

ENV. EM: ____ / ____ / ____ DEVOLV. EM: ____ / ____ / ____

RELATOR 3. _____

ENV. EM: ____ / ____ / ____ DEVOLV. EM: ____ / ____ / ____

DECISÕES: APROVADO SEM MODIFICAÇÕES ____ / ____ / ____ APROVADO COM MODIFICAÇÕES ____ / ____ / ____ EM DILIGÊNCIA RECUSADO

COMUNICAÇÕES DO AUTOR: _____

PROGRAMA PARA: VOL.: ____ Nº ____ MÊS: ____ ANO: ____ .

ART. REVISÃO:

ART. DE PESQUISA:

ENSAIOS

CLASSIFICAÇÃO DO TEXTO:

COMUNICAÇÃO

RESENHAS

INFORMATIVOS

UNIDADE:

Nº REGISTRO:

PUBLICAÇÃO:

DATA: ____ / ____ / ____

DEVOLUÇÃO: ____ / ____ / ____

SENHOR RELATOR

FAVOR PREENCHER ESTE FORMULÁRIO, DEVOLVENDO À REDAÇÃO DA REVISTA JUNTAMENTE COM A CÓPIA DO TRABALHO.

- DECISÃO APROVADA SEM MODIFICAÇÕES
- RECUSADA COM MODIFICAÇÕES ENUMERÁ-LAS
- RECUSADO COM POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO
- RECUSADO
-

COMENTÁRIOS GERAIS E ESPECÍFICOS DO RELATOR AO AUTOR

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

FORMATO:

Todas as colaborações devem ser datilografadas em papel branco, tamanho A4 (21 x 29,7 cm), com entrelinhamento duplo, com 30 linhas de 60 toques por linha, observada a ortografia oficial. A primeira página do original deverá conter: título do artigo, nome completo do autor e o nome e endereço da instituição a que está vinculado.

As páginas serão numeradas consecutivamente no canto superior direito. Cada trabalho terá no máximo 25 laudas datilografadas.

RESUMO:

Deve ser incluído um resumo informativo, de aproximadamente 100 palavras, em português, acompanhado de sua tradução para o inglês, inclusive do título, datilografado com entrelinhamento duplo, na segunda página do original.

NOTA DE RODAPÉ:

Só é permitida na 1ª lauda e para indicar vínculo profissional, auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

ILUSTRAÇÕES:

1) Fotografias, devem ser nítidas, em papel brilhante, preto e branco, tamanho máximo 9 x 14 cm.

2) Figuras, devem ser apresentadas em papel preto e branco, de preferência à Nankin, tamanho máximo 20 x 30 cm.

3) Quadros e Tabelas: deverão ser acompanhados de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Assinalar, no texto pelo nº de ordem o local de inclusão.

Para fotografias, Figuras, Quadros e Tabelas extraídos de outros textos deve ser indicada a fonte de referência e anexada as autorizações da fonte e do autor para reimpressão.

ENCAMINHAMENTO:

Enviar material à Direção da revista com anuência para a publicação assinada pelo(s) autor(es).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

As referências bibliográficas, redigidas segundo a norma NB-66/1978 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), deverão ser numeradas no texto, segundo a ordem alfabética com que é apresentada no final do trabalho. A exatidão e adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são da responsabilidade do autor.

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista Semestral do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

Estudos aceita colaborações que lhe forem espontaneamente enviadas, reservando-se o direito de publicá-las ou não, conforme avaliação dos Editores. Os temas abordados serão os relacionados com as várias áreas de Psicologia e Ciências afins dando-se preferência aos trabalhos resultantes de pesquisas originais. Os originais devem conter no máximo 30 laudas datilografadas, 21,5 x 31,5cm, de 30 linhas cada uma, em espaço duplo, e remetidos em 3 vias, seguindo o formato dos artigos aqui publicados, e obrigatoriamente acompanhados de um resumo em português e outro em inglês de 10 linhas *.

* Os nomes dos autores, bem como sua vinculação profissional, devem aparecer em folha separada do texto, de modo a possibilitar, sem identificação, um julgamento da autoria do trabalho. Cada artigo será julgado por dois membros do Conselho Editorial. Em caso de desacordo, o artigo será avaliado por um terceiro Editor.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Magnífico Reitor: Prof. Eduardo José Pereira Coelho

Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos: Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos: Prof. Antonio José de Pinho

Diretora do Instituto de Psicologia: Profa. Glória Elisa B. P. Von Buettner

